

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE CONTEXTE DE L'IMPLANTATION DE LA GESTION AXÉE
SUR LES RÉSULTAT À L'ÉCOLE
ÉTUDE COMPARÉE : QUÉBEC-MAROC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SAÏD TALEB

MAI 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

« Ce n'est pas assez de faire des pas qui doivent un jour
conduire au but chaque pas doit être en lui-même un but en
même temps qu'il porte en avant »

Goethe

Terminer des études supérieures a toujours été pour moi un but et un défi. Mes remerciements à mes filles Marie-Hasna, Catherine Iman et Jeanne qui ont toujours su m'encourager dans les moments de découragement. Un merci spécial à Jeanne qui a été d'une aide précieuse dans la révision linguistique de la recherche

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de recherche Madame Lise Bessette qui a été d'un grand soutien durant tout le cheminement de la recherche. De plus, son apport et son appui à mon dossier de reconnaissance des acquis expérientiels ont été un facteur déterminant à la poursuite de cette recherche.

Je tiens à remercier également toutes les directions d'établissement du Québec et tous les responsables marocains au ministère de l'Éducation qui m'ont accueilli et qui ont accepté de participer aux entretiens.

Mes sincères remerciements à Monsieur Abdelhaq Elhayani, directeur de la planification et de la stratégie au ministère de l'Éducation au Maroc. Grâce à son soutien et à son aide, j'ai pu réaliser les entretiens au Maroc.

Enfin, merci à toi Marie qui a toujours cru en moi, qui m'a toujours soutenu et encouragé à poursuivre mes rêves et à les réaliser.

DÉDICACE

À ma mère qui a toujours cru en moi
et à Marie ma complice de vie.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	iv
LITES DES FIGURES ET DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	
GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Mise en contexte.....	3
1.2 La pertinence professionnelle	8
1.2.1 Le cas du Québec	8
1.2.2 Le cas du Maroc.....	13
1.3 La pertinence scientifique	18
1.3.1 Le cas du Québec	18
1.3.2 Le cas du Maroc.....	2
1.4 La question de recherche	25
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	27
2.1 Le néolibéralisme	27
2.2 La nouvelle gestion publique	30
2.3 L’accountability.....	33
2.4 La mondialisation de l’éducation	37
2.5 Les évaluations internationales	38

2.6	La régulation par résultats.....	41
2.7	L'implantation de la GAR	42
2.7.1	La recherche de Mazouz, Leclerc et Tardif.....	44
2.8	Le cas du Québec : un nouveau mode de gouvernance.....	46
2.8.1	Le projet de loi 124	46
2.8.2	Le projet de loi 88	48
2.8.3	Les outils de la GAR.....	50
2.9	Le cas du Maroc	52
2.9.1	Projets d'appui en éducation au Maroc	58
2.9.2	Vision stratégique de la réforme 2015-2030	59
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIQUE.....		62
3.1	Introduction.....	62
3.2	Type de recherche et posture épistémologique	62
3.3	Approche qualitative.....	63
3.4	Entretien semi-dirigé	64
3.5	Population d'échantillonnage.....	65
3.6	Considération éthique	66
3.7	Déroulement de la collecte de données	66
3.8	Analyse du contenu	66
3.9	Critères de scientificité	69
3.10	Analyse comparée	71

CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE	73
4.1 Introduction	73
4.2 Le contexte de l'implantation de la GAR au Québec	73
4.2.1 Implantation et rôle des différents acteurs.....	75
4.2.2 Rétrospective	78
4.3 Le contexte de l'implantation de la GAR au Maroc.....	81
4.3.1 L'objectif de l'entretien.....	81
4.3.2 Élaboration.....	82
4.3.3 Implantation.....	83
CHAPITRE V	
L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	86
5.1 Introduction	86
5.2 Le cas du Québec	86
5.3 Le cas du Maroc	91
5.4 Critères de scientificité et validité	96
CONCLUSION	98
6.1 Le cas du Québec	99
6.2 Le cas du Maroc	102
6.3 Limites	103
6.4 Perspectives de recherche	104
ANNEXE I	
DATES MARQUANTES DE LA RÉFORME ADMINISTRATIVE.....	105

ANNEXE II	
PLAN STRATÉGIQUE ET PLAN DE RÉUSSITE	106
ANNEXE III	
CONVENTION DE PARTENARIAT ET DE GESTION.....	107
ANNEXE IV	
CANEVAS D'ENTRETIEN AU QUÉBEC.....	108
ANNEXE V	
CANEVAS D'ENTRETIEN AU MAROC.....	110
ANNEXE VI	
LETTRE AU PARTICIPANTS	113
ANNEXE VII	
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	114
BIBLIOGRAPHIE.....	115

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACDI	Agence Canadienne de Développement International
AREF	Académie Régionale d'Éducation et de Formation
BAD	Banque Africaine pour le Développement
BM	Banque Mondiale
BIA	Banque Interaméricaine de Développement
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
CS	Commission scolaire
ENAP	École Nationale de l'Administration Publique
FMI	Fond Mondiale International
FQDE	Fédération Québécoise des Directions d'Établissement
GAR	Gestion axée sur les résultats
GRD	Gestion par résultats de développement
LAP	Loi sur l'administration publique
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'éducation du loisir et du sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
NGP	Nouvelle gestion publique
NMP	Nouveau management Public

OMC	Organisation Mondiale de Commerce
ONU	Organisation des Nations Unis
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
PAGESM	Projet d'appui à la gestion des établissements scolaires du Maroc
PISA	Programme International pour le Suivi des Élèves
PNUD	Programme des Nations Unis pour le Développement
PROCADEM	Projet de renforcement des capacités institutionnelles du système éducatif en matière de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs et responsabilités des gestionnaires au Maroc
UNESCO	Organisation des Nations Unis pour l'Éducation, la Science et la culture

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

FIGURES	Pages
1.1 Les axes de gestion par résultats de Mazouz et Leclerc	22
2.1 Cadre organisationnel et managérial de référence systémique	43
TABLEAUX	Pages
1.1 Tableau des dates marquants de la réforme administrative au Québec	105
2.1 Plan stratégique et plan de réussite	106
2.2 Convention de partenariat et de gestion	107

RÉSUMÉ

Dans le contexte de la mondialisation, les pays de l'OCDE, dont le Canada, ont intégré la gestion axée sur les résultats (GAR) dans leur administration publique. Depuis 2000, le gouvernement québécois a adopté la loi de l'administration publique qui est venue instaurer la GAR dans toute l'administration. Les contrats de performance et d'imputabilité sont devenus institutionnels pour le gestionnaire de l'État. La loi 88, en 2008, impose à la commission scolaire d'établir des conventions de partenariat avec le ministère et des conventions de gestion et de réussite éducative avec les établissements. Ces conventions doivent contenir des cibles mesurables et quantifiables qui tiennent compte des attentes des indicateurs nationaux. Une nouvelle culture de gestion est introduite dans les établissements. Le Maroc, dans son engagement à répondre aux principes de bonne gouvernance afin d'atteindre les objectifs du millénaire et d'offrir un enseignement de qualité, a introduit les principes de reddition de compte et d'imputabilité. De plus, le Maroc, bénéficiaire du soutien financier des institutions internationales pour réaliser et atteindre ses objectifs en éducation, doit intégrer la GAR afin de rendre compte aux bailleurs de fonds. Notre recherche qualitative visait d'une part à décrire et interpréter le contexte de la mise en œuvre de la GAR dans les écoles au Québec et au ministère de l'Éducation au Maroc. D'autre part, elle avait également pour but de décrire le degré d'implication des acteurs du milieu dans la mise en place du nouveau mode de gestion. Un historique sur l'origine de la GAR a été élaboré ainsi qu'une description de son introduction dans le système éducatif québécois et marocain. Des entretiens ont été réalisés auprès des directions d'établissements scolaires au Québec et des responsables du ministère au Maroc en vue d'analyser le degré d'engagement des acteurs dans l'implantation de la GAR. Les résultats démontrent qu'au Québec, malgré la résistance des enseignants face aux cibles chiffrées, la GAR a permis aux équipes-écoles de se mobiliser et d'introduire de nouvelles pratiques, ayant pour effet l'augmentation de la réussite. Au Maroc, les mécanismes de la GAR sont connus, mais demeurent en appropriation au niveau du ministère et des académies, ils se heurtent à la culture managériale du milieu.

Mots clés : gestion axée sur les résultats, reddition de compte, mobilisation, mise en œuvre, réussite scolaire

INTRODUCTION

Dans un contexte de mondialisation et de réforme de l'administration publique, les pays de l'OCDE ont intégré la gestion axée sur les résultats (GAR) dans leur nouveau management public. Les reproches faits aux administrations publiques quant à leur bureaucratie, leur déficit, leur manque d'efficacité et la qualité de service aux citoyens ont poussé les gestionnaires de l'état à adopter les principes d'une bonne gouvernance et de reddition de compte. Dès lors, des changements culturels, structurels et processuels surviennent dans les organisations publiques et la gestion axée sur les résultats devient un outil de performance. Mazouz et, Leclerc, (2008, p.4) mentionnent que « l'heure est à la réforme de l'état, à sa modernisation, à la Bonne Gouvernance, au nouveau management public ou plus généralement à une saine gestion de la sphère publique ».

Le Québec, à l'instar du Canada, des autres provinces et des pays de l'OCDE, a adopté la gestion axée sur les résultats dans ses organisations publiques. Des analyses effectuées à partir des dispositifs officiels mis en place dans les pays de l'OCDE révèlent que la GAR résulte d'une tendance managériale qui dure depuis la fin des années 1970¹. Le Maroc, signataire des huit objectifs du millénaire (2015) pour le développement, pour assurer une éducation de base pour tous, a adopté la gestion axée sur les résultats (GAR) dans son administration publique, y compris en éducation. Le Maroc, bénéficiaire de l'aide internationale, est soumis à la gestion axée sur les résultats en matière de développement, la GAR a été intégrée au programme d'action mondiale lors de l'adoption du Consensus de Monterrey en 2002 au Mexique. Les principes de la GAR ont été présentés à la table mondiale à Marrakech en février 2004.

¹ (Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique, ENAP, 2012)

Cette recherche comparée de nature qualitative a pour objectif de comprendre le contexte de l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans le système scolaire du Québec et celui du Maroc. La recherche portera plus particulièrement sur les circonstances, les buts et les objectifs de l'application de la GAR dans les deux systèmes éducatifs. Plus précisément, elle touchera à la pertinence de l'engagement des acteurs du milieu dans la mise en œuvre de la GAR. Nous traiterons d'abord du cas du Québec et ensuite, du cas du Maroc.

Dans le premier chapitre, nous présenterons la problématique, qui traitera de l'historique et de la mise en contexte des réformes administratives à l'origine de l'implantation de la GAR, d'où découlera notre question de recherche. Le deuxième chapitre sera consacré au cadre conceptuel présentant les principaux concepts qui nous permettent de cerner l'origine de la GAR et les prémisses qui ont servi à l'introduire dans les systèmes éducatifs québécois et marocain. Le chapitre trois présentera le cadre méthodologique que nous avons choisi pour mener notre recherche, qui sera réalisée selon une approche qualitative interprétative. Cette méthode nous permettra de comprendre et d'analyser le contexte de la mise en œuvre de la GAR, vécu par les acteurs du milieu. Nous procéderons à des entretiens individuels semi-dirigés auprès de directions d'établissement du Québec et de responsables du ministère de l'Éducation du Maroc.

Le chapitre quatre sera constitué de la présentation des résultats des entretiens obtenus lors de la collecte de donnée. Au chapitre cinq, nous présenterons l'analyse des résultats des entretiens effectués auprès des répondants du Québec et du Maroc et nous ferons le lien avec notre question de recherche. Enfin, le chapitre six sera consacré à la conclusion générale et nous permettra de faire un bilan de notre recherche.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Mise en contexte

Dans un contexte de mondialisation et de réforme de l'administration publique, les pays de l'OCDE ont intégré la gestion axée sur les résultats dans leur nouveau management public. Les reproches faits aux administrations publiques quant à leur bureaucratie, leur déficit, leur manque d'efficacité et la qualité de service aux citoyens ont poussé les gestionnaires de l'État à adhérer à la reddition de comptes dans l'objectif d'assurer la bonne gouvernance.

Selon Mazouz et Leclerc (2008, p.4) dès lors, des changements culturels, structurels et processuels ont été suggérés à toute organisation publique qui voudrait faire de son cadre de gestion axée sur les résultats (Results-based Management) un outil de performance amélioré. Le New Public Management (NPM) est apparu dans la gestion des états à la fin des années 1970 sous l'ère de Thatcher en Grande-Bretagne et au tout début des années 1980 aux États-Unis sous la présidence de Reagan. Ce type de management ou de gestion importé du secteur privé prône la décentralisation, la mesure de la performance, le contrôle de la qualité, la reddition de compte, l'évaluation des acteurs et l'efficacité ou l'optimisation des services. Hood (1991, p.3-19) mentionne les valeurs issues de ce nouveau mode de gestion : « La production doit se concentrer sur les résultats et non sur les procédures. Les critères de performance doivent avoir

des cibles et des objectifs précis. La concurrence permet la réduction des coûts et les pratiques gagnantes du secteur privé doivent être utilisées ».

Les principes de la nouvelle gestion publique (NGP) sont issus du management du secteur privé et d'une culture d'entreprise qui se préoccupent avant tout de l'efficacité, de l'efficience et de la responsabilisation des employés. La revue internationale de politique comparée dans son numéro sur la nouvelle gestion publique « En action » cite Osborne et Gaebler, qui mentionnent : « Plusieurs thuriféraires de la nouvelle gestion publique ne proposent rien de moins que de réinventer la conduite de l'action publique... ».

La NGP se traduit comme l'affirme Visscher (2004, p.179) comme suit :

La NGP tend donc à subordonner l'État au marché selon deux modalités distinctes. Certains dénoncent les dysfonctionnements internes de l'État, soutenant que la concurrence est une condition nécessaire à l'efficience, ils recommandent d'introduire les principes de compétition et de responsabilisation au sein des structures et procédures bureaucratiques. D'autres remettent carrément en cause le rôle de l'État-providence. Postulant l'efficacité supérieure du marché, ils suggèrent de privatiser plusieurs tâches étatiques et de libéraliser au plus vite les secteurs épargnés. Cette vision réduit l'État à un régulateur neutre, assurant le déroulement sans distorsion du jeu de la concurrence entre opérateurs privés.

À l'instar du Canada, des autres provinces et des pays de l'OCDE, le Québec a adopté la gestion axée sur les résultats dans le cadre de la gestion gouvernementale et des organisations publiques en promulguant la Loi 82 sur l'administration publique en 2000. L'article 1 stipule :

La présente loi affirme la priorité accordée par l'administration gouvernementale, dans l'élaboration et l'application des règles d'administration publique, à la qualité des services aux citoyens ; elle instaure ainsi le cadre de Gestion axée sur les résultats et sur le respect du principe de la transparence, elle reconnaît le rôle des parlementaires à l'égard de l'action gouvernementale et leur contribution à

l'amélioration des services aux citoyens en favorisant l'imputabilité de l'Administration gouvernementale devant l'Assemblée nationale. (LAP : 2000, c.8, a. 1).

Des analyses effectuées à partir des dispositifs officiels mis en place dans les pays de l'OCDE révèlent que la GAR résulte d'une tendance managériale qui dure depuis la fin des années 1970. Le Québec définit ce mode de gestion comme suit :

Gérer par résultats signifie concentrer l'essentiel de son attention à l'atteinte des résultats... Fondée sur une responsabilisation qui compte d'une part, la latitude d'action dans un contexte de transparence et d'équité dans le processus et d'autre part, la reddition de comptes à l'égard des résultats atteints en fonction des ressources disponibles... (Gouvernement du Québec, 2000 :5).

Mazouz et Leclerc, (2008, p118) dans le tableau 1.1 à l'annexe III donnent les dates marquantes de la réforme de l'administration publique au Québec.

Suite aux difficultés budgétaires des années 80 et aux pressions des institutions financières, le gouvernement du Québec a considéré ne pas avoir le choix de réduire ses dépenses et d'adopter des politiques pour atteindre un budget équilibré. Par conséquent, il devait également adopter un nouveau mode de fonctionnement de son administration publique.

En 2000, l'Assemblée nationale du Québec adopte la Loi sur l'administration publique (Loi 82). On passe alors d'un modèle bureaucratique qui reposait plutôt sur les moyens et les ressources, à un mode de fonctionnement misant sur l'imputabilité, la reddition de comptes, le service aux clients, l'efficacité et l'efficience qui caractérisent la gestion axée sur les résultats (GAR). Par l'introduction de ce nouveau mode de gestion, on vise essentiellement des objectifs tels que l'atteinte des résultats, la reddition de comptes, la qualité des services offerts aux citoyens ainsi que l'optimisation des ressources.

Le Conseil du trésor précise ainsi le rôle du gestionnaire :

Le gestionnaire doit faire preuve de transparence et rendre des comptes. En ce qui a trait à la transparence, il doit diffuser l'information concernant les cibles établies, les objectifs à poursuivre et les résultats à atteindre. Cette diffusion se fait autant avec le personnel que les citoyens, l'engagement à consulter ceux-ci dans la définition des cibles établies en fonction de son analyse et démontrer la pertinence des moyens mis en place. Enfin, les objectifs et les résultats doivent être mesurés de façon opérationnelle (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002).

Le monde de l'éducation n'a pas été épargné par la nouvelle gestion publique (NGP) et l'introduction de la GAR dans l'administration publique. Le projet de loi 88 (Gouvernement du Québec, 2008) est venu instaurer la gestion axée sur les résultats dans le système éducatif québécois et l'obligation de l'atteinte des résultats en déterminant les modalités de la reddition de comptes pour tous les paliers du système scolaire. Les commissions scolaires doivent depuis convenir avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dans une convention de partenariat, des mesures nécessaires pour l'atteinte d'objectifs mesurables fixés par le ministère dans sa planification stratégique. Les commissions scolaires dans une convention de gestion et de réussite éducative avec chacune des écoles doivent convenir des mesures pour atteindre les cibles fixées par le ministère.

Le premier but de l'implantation de la GAR dans l'école est l'augmentation du taux de réussite pour tous. Pour atteindre cet objectif louable, la collaboration de tous les paliers du système est exigée, mais plus particulièrement celle des acteurs de première ligne que sont les enseignants, les directions et les intervenants qui œuvrent quotidiennement à l'école.

En 2000, l'ONU a établi les objectifs du millénaire pour la réduction de la pauvreté et pour un développement durable dans le monde, dans le but d'établir des critères de performance et d'efficacité et pour répondre aux préoccupations des pays bailleurs de fonds. En outre, soulignons que pour l'ONU, la possibilité de l'atteinte des objectifs du millénaire passe absolument par l'obtention de meilleurs résultats. La gestion de l'aide doit se focaliser sur les résultats (ONU, 2005). En février 2004, Le Maroc a accueilli

la table ronde internationale à Marrakech sur la gestion axée sur les résultats. Les discussions ont porté sur la nécessité et la volonté de rendre l'aide aux pays en développement efficiente et efficace. Considérant que la gestion axée sur les résultats fait partie intégrante de la planification des Nations Unies dans tous les programmes de développement, l'élaboration d'un cadre de gestion inclut, dès la conception, un mécanisme de suivi et de reddition de comptes.

Le Maroc, signataire des huit objectifs du millénaire (2015) pour le développement, pour assurer une éducation de base pour tous, a adopté la gestion axée sur les résultats (GAR) dans son administration publique, y compris en éducation. La réforme administrative de 2001, au Maroc, avait pour but de réformer la gestion publique et de fixer des objectifs afin de rendre l'administration plus efficace, en donnant un service de qualité, à l'écoute des citoyens et de son environnement. (Réforme de l'administration au Maroc, 2001). Le Maroc avec le soutien d'organismes internationaux tels la Banque Mondiale (BM) et le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) a institué des pratiques de bonne gouvernance. En 2008, le code de bonnes pratiques de gestion a été adopté afin d'améliorer le rendement des entreprises et de la fonction publique.

Dans le cadre de la mise en œuvre de la (GAR) dans l'administration publique du Maroc, des fonctionnaires qui proviennent de tous les ministères ont assisté en 2015 à un séminaire sur la (GAR), animé par l'auteur du livre « La gestion intégrée par résultats », le professeur Mazouz de l'ENAP. Le Maroc, à l'instar des pays africains, a adopté le Nouveau Management Public (NMP) dans son administration, comme le mentionnait Ndi Zambo de l'Institut du Management Public au Cameroun lors de son allocution à la conférence panafricaine des secrétaires généraux et directeurs des ressources humaines des institutions de l'État tenue au mois d'août 2014 :

Emboîtant le pas aux pays occidentaux qui ont quelques décennies plus tôt senti la nécessité de renouveler le management de leurs États par le Nouveau Management public (NMP) , et encouragé par ceux-ci ou par les partenaires techniques et financiers internationaux (Banque mondiale, FMI, etc.), les pays africains mettent en place des réformes administratives qui s'inspirent des méthodes de gestion du secteur privé : budget par objectifs, gestion axée sur les résultats, recherche de l'efficacité et de l'économie et non plus seulement respect de la régularité, évaluation des actions et des politiques publiques, volonté de transparence, responsabilisation des fonctionnaires, etc.

1.2 Pertinence professionnelle

1.2.1 Le cas du Québec

L'implantation de la GAR dans le système éducatif québécois a exigé des directions d'établissement qu'elles élaborent une convention de gestion et de réussite éducative en lien avec le plan stratégique de leur commission scolaire. Pour faciliter le travail, les commissions scolaires leur proposent un canevas, ce que Maroy (2013, p.151) appelle le modèle « clef en main » sans explications sur les fondements et les principes de la GAR.

Ce modèle était généralement identique pour tous les établissements scolaires. Il devait être complété selon une approche « top down », en tenant compte des orientations fixées a fortiori par la commission scolaire dans le respect des buts fixés par le ministère.

Maroy (2013, p.151) affirme : « L'approche dominante aura été de reprendre la planification stratégique [...] dans l'ensemble, les directions d'établissements ont été invitées à contribuer de quelques pourcentages suivant le contexte à l'augmentation de l'ensemble du réseau ».

Non seulement les directions avaient l'obligation de produire la convention de gestion et de réussite éducative, mais encore, il fallait y introduire les priorités et les cibles ministérielles reconduites dans la planification stratégique de la commission scolaire et transmise aux établissements. Maroy (2013, p.154) affirme « le dispositif d'alignement stratégique qui consiste à mettre directement en œuvre les priorités choisies à l'échelon central et qui lui sont transmises par le truchement de la commission scolaire. Pour le dire autrement, le dispositif vient contredire la logique qui inspirait l'idée du projet éducatif de l'établissement ». Le projet éducatif est un projet d'établissement élaboré par l'équipe-école, adopté par le conseil d'établissement. Il doit contenir les orientations et les priorités propres à l'école, tout en respectant sa spécificité et son caractère unique.

La société québécoise a connu plusieurs réformes depuis les années 1960, qu'il est convenu d'identifier sous le vocable de « Révolution tranquille ». Plus particulièrement des réformes en éducation se sont d'abord caractérisées par la réorganisation de l'administration publique dont la séparation de l'Église et de l'État. Le Québec avait besoin de main-d'œuvre compétente pour réaliser les chantiers de la Révolution tranquille : il a fait de l'éducation son plus grand chantier qui a abouti à la création du ministère de l'Éducation. Rappelons qu'au tournant des années 1960, la majorité de la population ne dispose que d'une formation primaire. Pour moderniser le Québec, il fallait avant tout réformer l'éducation. Le 21 avril 1961, le gouvernement Lesage met sur pied la commission royale d'enquête pour l'enseignement dans la province. (Révolution tranquille un courant d'inspiration, ministère de l'Éducation, juin 2000). Plusieurs changements dans le système éducatif québécois voient le jour, dont l'ajout de scolarité, jusqu'à la 11^e année, la gratuité de l'enseignement et des manuels scolaires, etc. Le rapport recommande de confirmer l'autorité de la direction de l'école et de lui donner le rôle et la responsabilité qui lui incombent pour l'organisation de son établissement.

Par ailleurs, dans le guide de l'organisation administrative de la commission scolaire et de la commission régionale (MEQ, 1972, p. 18), on retrouve la description suivante : « la direction gère son école sur le plan de l'enseignement, du personnel, de l'équipement et du budget que lui fournit la commission scolaire. Elle doit préparer un rapport annuel des activités de son école et indiquer les projets de développement envisagés ».

Par la suite, plusieurs projets de loi ont marqué le système éducatif québécois. Le projet de loi 71 (Québec, 1979) statue que la direction d'école relève maintenant de la direction générale de la commission scolaire et élargie ses fonctions en lui donnant le droit de participer aux orientations de l'école et aux politiques de la commission scolaire.

De plus, plusieurs documents ministériels se sont succédé sur la nécessité d'améliorer la qualité du système éducatif québécois et la réussite des élèves : le rapport COPEX (ministère de l'Éducation, 1976) qui met en place les balises et mesures pour les élèves en difficultés. Le livre vert sur l'enseignement (1977), le livre orange pour une nouvelle organisation pédagogique au primaire et secondaire et enfin le livre blanc (1982) qui fait de l'école québécoise une école communautaire et responsable.

Le projet de loi 107 (Gouvernement du Québec 1988) est venu préciser les droits et les obligations des élèves, des parents, des enseignants, des commissions scolaires et du gouvernement et a consacré la décentralisation vers l'établissement de l'ensemble de la gestion des ressources propres à l'établissement, décentralisation commencée sur le plan juridique. Selon Brassard (2007, p.87) le projet de loi 107 :

Vise principalement à donner à l'école une plus grande autonomie juridique, sans briser les liens organiques qui l'unissent à la commission scolaire et

reconnaissent à l'école et à ses agents une meilleure participation dans l'élaboration des décisions de la commission scolaire.

Suite à son adoption, le conseil d'orientation doit être formé. Il sera composé de membres du personnel et de parents. Il doit élaborer le projet éducatif de l'établissement. La direction d'établissement doit s'assurer de la mise en œuvre du projet éducatif et assume la direction administrative et pédagogique de son école.

S'en suivra, dix ans après, le projet de loi 180 (Gouvernement du Québec, 1997) qui vise à transférer certains pouvoirs de la commission scolaire vers l'établissement scolaire et met en place le conseil d'établissement, qui contribuera à « augmenter la participation des parents à la prise de décision au sein de l'établissement et ouvrir davantage à la communauté et à la contribution du milieu » (Brassard, 2007, p. 60). Cette loi a déterminé le rôle et les pouvoirs des membres du conseil. Elle est venue confirmer le leadership pédagogique du directeur d'établissement. Selon Brassard (2007, p. 60), « le directeur d'établissement doit exercer un rôle de leadership pédagogique. Il faut éviter que la décentralisation résulte en un encombrement du fonctionnement de l'établissement par les tâches administratives... » Le projet de loi 180 est venu affermir le rôle de premier plan de l'établissement scolaire dans le réseau de l'éducation. Ainsi la direction, en plus d'assumer la gestion pédagogique et administrative de l'école, doit assister le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et appliquer les décisions du conseil. Le directeur d'établissement est sous l'autorité de la direction générale de la commission scolaire qui, elle, relève du conseil des commissaires. La revue *Éducation et Francophonie* (2012 : 90), à ce sujet, cite Brassard (2004)

L'établissement relève à la fois de l'autorité du conseil d'établissement et de l'autorité du directeur d'établissement, ce qui revient à dire que l'autorité qui s'exerce sur l'établissement est bicéphale. De même, le directeur doit assurer l'exécution des décisions du conseil d'établissement, tout en dépendant

hiérarchiquement du directeur général de la commission scolaire. Donc, il se retrouve lui aussi dans une situation de bicéphalisme.

Ensuite, le projet de loi 124 vient introduire le plan stratégique pour les commissions scolaires, le projet éducatif et le plan de réussite pour les écoles ainsi que la notion de reddition de comptes.

Le plan de réussite est élaboré par la direction, le personnel de l'école et les membres du conseil d'établissement. Il est adopté par le conseil d'établissement. Le plan de réussite doit déterminer les orientations et le plan d'action en tenant compte des analyses et des besoins du milieu tout en tenant compte des analyses et des objectifs du plan stratégique de la commission scolaire comme l'indique l'article 109 de la LIP modifié par le projet de loi 124.

Le plan de réussite doit être actualisé annuellement. Le conseil d'établissement en collaboration avec la direction doit informer la communauté des services offerts par l'établissement et rendre compte de la qualité des services. Le projet éducatif et le plan de réussite doivent être distribués aux parents et disponibles à la communauté.

Par ailleurs, le projet de loi 124 spécifie que les commissions scolaires doivent établir un plan stratégique en tenant compte des besoins des écoles et des milieux. Elles doivent aussi tenir compte des indicateurs nationaux ainsi que des objectifs du plan stratégique du ministère de l'Éducation comme l'indiquent les insertions à l'article 209 de la LIP

Par le projet de loi 124, le ministère est venu introduire la notion de l'imputabilité et de reddition de comptes. Déjà dans son rapport de gestion (2001-2002), le vérificateur général parle d'accroître l'efficacité et l'efficience du système en mettant l'accent sur la transparence de la gestion publique (p.79, p. 82). Ce sont donc les principes de base de la gestion axée sur les résultats. Maroy et Mathou (2014, p. 59), mentionnent dans leur analyse du projet de loi 124 :

Le projet de loi 124 introduit également des mesures relatives à l'information et à la reddition de comptes auprès de la population du territoire de la CS et de la communauté desservie par l'établissement. Par exemple, le conseil d'établissement doit rendre compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite, et la CS doit rendre compte de la réalisation de son plan stratégique auprès de sa collectivité.

Suite à l'adoption du projet de loi 88 (2008), les commissions scolaires ont l'obligation d'établir des conventions de partenariat avec le ministère et des conventions de gestion et de réussite avec les établissements. Ces conventions doivent comporter des objectifs mesurables avec des cibles et des indicateurs qui tiennent compte des indicateurs nationaux de l'atteinte des objectifs du plan stratégique de la commission scolaire et notamment celui du ministère de l'Éducation. La convention de gestion et de réussite éducative nécessite l'adhésion et la collaboration de toute l'équipe-école et l'adoption au conseil d'établissement (art.209.2 de la LIP). Elle doit tenir compte des orientations du projet éducatif, des objectifs du plan de réussite de l'établissement et comporter des mesures de reddition de comptes (art.37.1). La reddition de comptes imposée par l'implantation de la gestion axée sur les résultats accroît les responsabilités de l'école face à la réussite. Ces changements confirment le rôle du directeur comme leader pédagogique et les enseignants comme acteurs principaux de la gestion pédagogique de l'école, par conséquent partenaires dans l'élaboration de la convention de gestion. (GAR).

1.2.2 Le cas du Maroc

Le Maroc depuis l'indépendance (1965) a réalisé des progrès substantiels en éducation quant à l'accès à la scolarisation obligatoire et à la formation.² Cependant, malgré les

² Nations Unis. Commission économique pour l'Afrique. Profil de pays : Maroc.2015
www.uneca.org/publications

efforts consentis en éducation, la qualité de l'enseignement, l'accès à l'enseignement de base et le taux de redoublement constituent encore un frein au développement humain et économique du Maroc.

Le système éducatif marocain se compose de deux systèmes qui coexistent, soit le système public financé et administré par le ministère de l'Éducation nationale et un système privé géré par le secteur privé. Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des Cadres, et de la Recherche scientifique est composé de quatre structures, soit :

- Le comité permanent des programmes
- Les Académies Régionales d'Éducation et de Formation (AREF)
- Les délégations provinciales et préfectorales
- Les conseils d'établissements scolaires

Chaque palier du ministère est doté de missions spécifiques qui misent davantage sur la concertation et le partenariat.

Malgré des progrès notables au niveau de la généralisation de l'accès à l'enseignement de base, le Maroc, pour répondre au défi de la croissance économique et pour satisfaire aux exigences du développement du capital humain, devait lancer des réformes du système éducatif. La Charte nationale de l'éducation, adoptée en 1999, a permis d'améliorer l'accès à l'éducation de base. Selon l'analyse de l'UNESCO (2010, p.6). La Charte nationale était une ambitieuse réforme de l'éducation, basée sur un large consensus et appuyée au plus haut niveau de l'État et qui articulait une nouvelle vision. De plus l'article 4 de la Charte nationale stipule :

Le système d'éducation et de formation aspire à faire avancer le pays dans la conquête de la science et dans la maîtrise des technologies avancées. Il contribue ainsi à renforcer sa compétitivité et son développement économique, social et humain, à une époque caractérisée par l'ouverture sur le monde.

Nonobstant certains progrès, le niveau d'acquis des apprentissages de base reste faible et le taux de déperditions élevé³. De plus, on constate une problématique de redoublement à tous les niveaux et l'inadéquation entre le profil des sortants et des besoins du marché du travail selon l'analyse de l'UNESCO (2010, p.7).

Suite à ce constat, le Programme d'urgence voit le jour pour introduire des réajustements aux objectifs de la Charte et entériner les progrès réalisés. Le Maroc, pour atteindre les objectifs ambitieux de ses réformes, fait appel à des bailleurs de fonds tels que la Banque Mondiale, la Banque africaine de développement (BAD), l'Union européenne, l'agence de développement international du Canada (ACDI), du groupe Millennium Challenge Corporation des États-Unis.

De plus, les réformes mises en œuvre avaient aussi un grand défi de moderniser la gestion du système éducatif marocain. D'un système fortement centralisé avec une approche descendante (top down), il fallait redéfinir les rôles et redistribuer les pouvoirs aux différents paliers pour aboutir à un système plus décentralisé plus interactif. Le Maroc, bénéficiaire de la coopération internationale, pour réaliser sa réforme a dû appliquer une gestion basée sur une planification stratégique avec un mécanisme de suivi et d'évaluation pour l'amélioration de la qualité et l'optimisation des services éducatifs.

Le rapport de l'UNESCO sur l'éducation au Maroc (p, 83) précise cet état de fait :

À travers la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, les pays en développement et les pays donateurs se sont engagés à changer la façon dont ils travaillent ensemble sur le terrain pour améliorer la qualité de l'aide et donc son efficacité. Afin de mieux contribuer à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement, la Déclaration d'Accra issue du 3^e Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide au développement invite les pays à renforcer l'appropriation du processus de leur développement et à renforcer leurs capacités de planification, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation. Quant aux partenaires

³ Taux d'abandon est à 4% au primaire et à 10,5 % au secondaire. UNCEF (Maroc)

techniques et financiers, ils sont appelés à appuyer ce renforcement en vue de favoriser l'appropriation nationale et une meilleure optimisation des ressources de la coopération.

Ainsi, pour donner suite aux recommandations de l'OCDE et dans le but d'instaurer de nouvelles pratiques de gestion basées sur la bonne gouvernance, en vue de rendre un service de qualité, efficient et efficace aux citoyens, le Royaume du Maroc a adopté la loi de réforme administrative en 2001.

Le système éducatif marocain, malgré les réformes, connaît des difficultés et des ratés dans la réalisation de ses objectifs. Le Roi Mohammed VI le mentionne d'ailleurs dans son discours du 30 juillet 2007 : « les résultats de la réforme d'éducation et de formation n'ont pas été à la hauteur des attentes et des objectifs fixés initialement de cette réforme ». Harrizi et Dafi, (2008, p.3) dans leur analyse, citent le 1^{er} rapport du conseil supérieur de l'éducation :

Gouvernance hésitante du système éducatif, système d'information ne répond pas aux impératifs d'une gestion « responsabilisante », absence d'un système d'information complète regroupant l'ensemble des informations relatives à l'éducation sur plusieurs années et facilitant leur exploitation, taux élevés de déperdition scolaire, redoublement, mauvaise qualité de certains enseignements dispensés tels que la maîtrise des langues et l'acquisition des aptitudes dans les matières scientifiques. »

La banque mondiale, dans son rapport sur l'éducation en Afrique du Nord, arrive à la conclusion que la réforme du système éducatif marocain demeure « un parcours inachevé ». D'autre part, le conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport sur le plan d'urgence (2008), insiste sur l'urgence de mettre l'emphasis sur cinq points essentiels :

- la promotion d'un enseignement préscolaire de qualité ; la concrétisation d'un enseignement obligatoire de qualité au profit de tous les enfants marocains, jusqu'à l'âge de 15 ans révolus ;

- la stimulation de l'initiative et de l'excellence dans le secondaire qualifiant, le cycle supérieur, la recherche scientifique et la formation professionnelle ;
- le traitement des problématiques transversales en relation essentiellement avec le métier d'enseignant et le corps d'enseignement, la maîtrise des compétences linguistiques, le renforcement du processus de décentralisation et de déconcentration ;
- les conditions clés de succès, dont notamment un leadership et une gestion efficace, l'allocation des ressources financières nécessaires et le respect, par les différents acteurs, de leurs obligations professionnelles, chacun dans la limite de ses attributions au sein du système éducatif.

Pour poursuivre les objectifs du plan d'urgence et atteindre les recommandations du conseil, ce dernier préconise trois conditions clés :

Premièrement : la mise en place d'un leadership efficace et d'une gestion rationnelle et responsabilisante, à tous les niveaux du système éducatif.

Deuxièmement : la sécurisation, urgente et incontournable, du financement du Plan d'urgence via un dispositif ad hoc.

Troisièmement : l'engagement de tous les acteurs à honorer leurs obligations, et leur adhésion collective pour la réalisation du plan d'urgence.

En outre, malgré les progrès en ce qui concerne la généralisation de la scolarisation, la révision des programmes et la décentralisation vers les académies pour développer une culture d'imputabilité et de responsabilisation envers la communauté, il en résulte qu'il y a encore des défis énormes à relever en matière d'efficacité de l'enseignement, de la formation initiale des maîtres et de l'abandon scolaire. Pour donner suite à ce constat, le conseil supérieur de l'éducation a entamé une large consultation de tous les acteurs du système éducatif marocain et, pour donner suite aux directives royales, a élaboré une nouvelle vision stratégique de la réforme 2015-2030. La charte nationale demeure la base de la nouvelle stratégie.

Selon le conseil supérieur de l'éducation du Maroc, dans sa vision stratégique 2015-2030, sans faire mention de la gestion axée sur les résultats, dans son cadre de

référence, il mentionne entre autres la bonne gouvernance et le leadership du changement, ce sont des éléments qu'on retrouve dans la nouvelle gestion publique ou le new public management (NPM).

1.3 Pertinence scientifique

1.3.1 Le cas du Québec

Lapointe et Dembélé (2012) dans une étude sur la réception de la mise en œuvre des pratiques de gestion axées sur les résultats par les directions d'établissement d'enseignement, concluent que les modes de réception et l'appropriation des principes de la GAR par les directions d'établissement expliquent les degrés de variation dans l'implantation de ses principes et leurs niveaux d'efficacité dans le milieu. Par la mise en œuvre de la GAR, les directions d'établissement sont exhortées à appliquer le principe de collégialité dans leur mode de gestion participatif et démocratique. Ils citent à ce sujet « le conseil supérieur de l'éducation explicite que la direction d'établissement doit laisser s'exprimer tous les intervenants de l'établissement, favoriser la concertation et harmoniser les propositions par le conseil d'établissement avec les orientations ministérielles » (Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

Lapointe et Dembélé (2012) signalent que la majorité des directions d'établissement considèrent la GAR comme une exigence administrative imposée par le ministère et les commissions scolaires et que la reddition de comptes vient augmenter leur niveau d'imputabilité.

Ils précisent que les directions d'établissement indiquent qu'ils sont d'accord avec les changements introduits par la GAR, mais son implantation reste embryonnaire. Ils rapportent que les directions répondent que les changements dans la gestion sont

majeurs et que selon leurs observations, ces changements n'ont pas apporté de mutation au niveau des pratiques pédagogiques.

Dans cette étude, Lapointe et Dembélé (2012) affirment que la mise en œuvre de la GAR ne se fait pas d'une manière linéaire et rationnelle. Ils suggèrent que certaines questions devraient être traitées dans des recherches futures sur l'implantation de la GAR dans les établissements scolaires. En effet, la réflexion de Lapointe et Dembélé (2012) vient ajouter une pertinence scientifique à notre recherche :

Les travaux actuels montrent certains modes de réception de la GAR dans les établissements, mais nous sommes peu informés sur le processus d'appropriation de cette politique et comment celle-ci s'intègre et modifie le fonctionnement de l'établissement et le rôle du DÉ. Finalement la question suivante atteste de la pertinence de notre sujet ; quelles sont les stratégies privilégiées par DÉ dans la mise en œuvre de la GAR dans l'établissement scolaire.

Un deuxième élément qui vient appuyer le bien-fondé de notre recherche découle de la conclusion du rapport de recherche de l'Axe du projet de recherche New-Age Québec sur « la trajectoire de la gestion axée sur les résultats » au Québec dirigé par Maroy (2013, p.143) et son équipe, qui énonce :

Une accountability managériale tend à supplanter les dispositifs institutionnels antérieurs qui étaient orientés vers une accountability à la fois « communautaire et participative » à la base, et une accountability plus hiérarchique et centrée sur la transparence des moyens et réalisations aux autres niveaux. Il reste cependant que cette analyse devra être complétée et fondée plus avant par une analyse « par le bas » pour saisir l'ampleur d'une telle orientation, mais aussi les tensions, les oppositions, les tendances qu'elle suscite.

Notre recherche se veut une analyse de la réalité du terrain sur l'implantation de la GAR dans les écoles, également de la perception des acteurs de première ligne de la mise en œuvre des principes de la GAR dans le milieu scolaire.

Les pays de l'OCDE avaient commencé le débat sur les performances des administrations publiques en regard des déficits accumulés, de l'inefficacité administrative et de l'échec cuisant de la Nouvelle-Zélande sur l'assainissement de l'administration publique, qui avait adopté un nouveau management public pour atteindre une saine gestion et obtenir des résultats mesurables et quantifiables. Les états membres devaient se diriger vers une bonne gouvernance et une bonne gestion des finances publiques. Saint-Germain mentionne que l'appellation de New Public Management est attribuée à Hood (1991) dans (Administrative Argument, Hood 1991). De plus, il affirme que Urrio (1998, p.78) déclare que le NGP a deux pensées fondamentales : équilibrer les comptes de l'état et rationaliser l'administration publique. C'est ce qu'il appelle le règne des trois E : économie, efficacité et efficience.

D'autre part, Lévesque (2009, p.1) affirme que le New Public Management (NPM) « peut-être considéré à la fois comme un ensemble d'idées nouvelles concernant le rôle du gouvernement et la modernisation de l'administration publique et comme un ensemble de réformes et d'innovations dans le secteur des services publics ». En plus, il précise que les deux ensembles partagent la même volonté d'introduire les modèles de l'entreprise privée et la concurrence dans le secteur public et de remettre en question les valeurs traditionnelles de l'administration publique au nom de l'efficience, de la créativité et de la prise de risque. Lévesque (2009, p.1) affirme également que Christopher Hood (1991,4-5) a été le premier à définir le NPM comme type idéal de la nouvelle gestion publique.

Le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique relate que plusieurs auteurs attribuent l'émergence du nouveau management public à la réforme d'administration britannique entreprise dans la mouvance du néolibéralisme naissant lors de l'arrivée au pouvoir de Margaret Thatcher en 1979. En plus, Osborne et Gaebler (1992), dans leur document *Reinventing government*, décrètent que les gestionnaires

de l'administration publique doivent se rapprocher des clients prestataires de service et développer l'esprit d'entrepreneuriat pour en finir avec la bureaucratie.

Également, Saint-Germain cite Pollitt qui détaille avec précision les mots clés NPM (Pollitt, 1993, p. 180-187) comme suit : les mécanismes de marché ou de quasi-marché, la décentralisation, l'amélioration de la qualité et enfin la réponse aux besoins de l'utilisateur-consommateur. Il précise que la base du NPM est littéralement la conduite du gouvernement comme une entreprise.

Le NPM se voulait une alternative à l'approche bureaucratique du sociologue Max Weber (1864-1920), qui mettait l'accent sur les valeurs collectives, un accès égal aux services publics offerts aux citoyens et au principe d'égalité de ces derniers. Weber considérait ses principes de l'organisation publique comme les meilleurs moyens pour rendre l'appareil de l'état plus performant et efficace. Lavergue (1998, p.88) illustre par ses propos les fondements de Weber :

[...] On entend par bureaucratie - notion développée par Max Weber pour décrire un des grands principes d'organisation des sociétés modernes - aussi bien un ensemble hiérarchisé de fonctionnaires que le pouvoir exercé par ce groupe. On appelle bureaucratisation l'évolution au cours de laquelle les processus de décision bureaucratiques étendent leur emprise sur les individus et les organisations. Une organisation bureaucratique se caractérise par le poids de l'écrit, le partage clair des compétences, une hiérarchie nette, une gestion réglementée, des fonctionnaires professionnels (diplômés), à plein temps, stables et dont le travail n'interfère pas avec la vie privée. Ce modèle imprègne surtout la fonction publique, mais aussi l'administration d'entreprises privées, de fédérations ou de médias [...].

En 1968, en Grande-Bretagne, le rapport Fulton critiquait sévèrement la gestion de l'organisation gouvernementale et recommandait la mise en place d'un « accountable management » imputabilité managériale (Dictionnaire de l'administration publique, 2012). Les recherches sur la gestion publique et la bonne gouvernance se multiplient

avec l'arrivée de chercheurs qui ne sont pas issus des disciplines de gestion et de l'administration. Il en résulte une multitude de recherches sur la gestion de la sphère publique.

Une étude menée par Mazouz, Facal et Halimi (2006, p. 19), en matière de gestion publique, indique que c'est par mimétisme, donc par la normalisation (certification), ou par des mesures coercitives d'institutions financières (Banque mondiale, Fonds monétaire international...) que des expériences de modernisations réussies ici et là sont devenues des pratiques adoptées par les gouvernements locaux. Ils portent sur les instruments managériaux tels que la gestion par objectifs et la gestion axée sur les résultats. L'OCDE (1995), les organisations internationales ont joué un rôle important selon les situations des pays membres sur le degré de changement sur la nouvelle gouvernance. L'exemple de la Nouvelle-Zélande a sonné l'alarme dans plusieurs pays quant à l'urgence de procéder à la réforme par la « Bonne Gouvernance ».

Dès lors, plusieurs recherches sont publiées sur les nouveaux pactes managériaux, la bonne gouvernance ainsi que la gestion par résultats. La gestion par résultats, ou la gestion axée sur les résultats, est un cadre de gestion de la performance publique articulé autour de trois liens logiques établis entre la qualité des services aux citoyens, l'optimisation des ressources et des moyens disponibles, et l'imputabilité des gestionnaires publics.

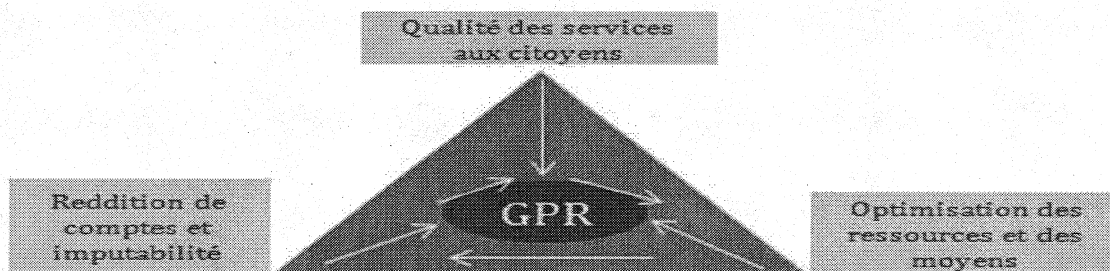


Figure 1.1 : Les axes de gestion par résultats de Mazouz et Leclerc

Il est nécessaire de comprendre l'origine de la gestion par résultats ou la gestion axée sur les résultats (GAR) pour pouvoir décrire le contexte de l'implantation de la GAR dans les écoles. Pour Lessard (2000, p 7) « la GAR s'inspire de valeurs néo-libérales, de la mondialisation et du libre marché. Les comptables et les économistes jugent que l'école doit désormais agir en étant capable de rendre des comptes sur les résultats de leurs actions ». Selon Mazouz et Leclerc (2008, p.169), la gestion par résultats est née d'expérimentation et d'études de cas et constitue d'abord et avant tout une réponse empirique à des préoccupations de mesure et d'évaluation dans la sphère publique. Elle a servi particulièrement à promouvoir la transparence des organismes publics et l'imputabilité des gestionnaires soumis à la reddition de comptes.

Selon Mazouz et Tremblay (2006, p.265) le Rapport de la commission Bisailon (1981) a été l'élément déclencheur des réformes d'administrations publiques. L'adoption de la loi sur l'administration publique a marqué le départ de la mise en place de la GAR au Québec. Bourgault (2004, p. 112) affirme que la loi sur l'administration publique en 2000 a posé les fondements de la gestion par résultats.

Mazouz et Leclerc (2008, p.123) sont d'avis que l'expérience québécoise de la gestion par résultats est appréciable. En relativement peu de temps, de 2000 à 2005, l'Administration publique québécoise est passée d'une culture hostile à la mesure, où tout ou presque était « non mesurable », à une où tout ou presque « indicible » (indicateurs). Bourgault, (2004, p.127) constate des résultats forts satisfaisants de la mise en œuvre au Québec. Maroy⁴ écrit qu'en 2004 Bourgault signalait qu'il y avait un certain nombre « de leçons tirées de l'expérience québécoise » des premières années de la gestion axée sur les résultats dans l'administration publique. Il mentionne aussi que selon Bourgault la GAR, avant d'être un outil technique « à format unique », est une

⁴ Dans *L'école à l'épreuve de la performance*

culture de gestion qui doit s'adapter aux spécificités des différentes missions de l'État et de ses institutions.

D'ailleurs, Maroy (2013, p. 152-153) relate en référence à ses échanges avec les acteurs du milieu qu'il y a eu une problématique de mobilisation du personnel à participer à la réalisation des conventions de gestion et de réussite éducative et qu'il y a eu des pressions mises sur des enseignants pour que la correction soit moins sévère pour améliorer les indicateurs de réussite. Il affirme aussi que la mise en œuvre de la GAR en éducation produit deux paradoxes. En premier, par l'obligation de la commission scolaire de produire un plan stratégique, on vient diminuer certains pouvoirs régionaux en alignant les orientations sur le plan stratégique national sans tenir compte des priorités et des spécificités de son territoire. Le deuxième paradoxe touche l'établissement scolaire qui doit harmoniser son projet éducatif pour répondre aux orientations et priorités du plan stratégique de la commission scolaire alors que le projet éducatif doit inclure les orientations qui répondent en premier aux besoins de l'établissement.

1.3.2 Le cas du Maroc

En ce qui concerne le cas du Maroc, peu de documents rapportent les données d'une analyse scientifique quant à la mise en œuvre de la gestion par résultats. Faute de données exhaustives, certains rapports de l'OCDE tracent quelques détails sur le peu de changements dans les structures administratives marocaines. Néanmoins, le Maroc est signataire des objectifs du millénaire pour 2015, signés par 193 états et 23 organisations internationales qui se sont donné des objectifs à atteindre qui recouvrent des grands enjeux humanitaires tels que réduire la pauvreté et la faim, assurer l'éducation primaire à tous, promouvoir l'égalité des sexes, combattre le VIH et le paludisme et réduire la mortalité infantile.

Le Maroc, pour assurer la réussite de ses réformes en éducation, doit procéder à des réformes en profondeur de ses modes de gestion, notamment en éducation. Le rapport de l'OCDE indique qu'en période de ralentissement économique, les gouvernements recherchent de plus en plus activement des moyens de garantir une utilisation efficace de leurs ressources. La GAR en matière de développement est devenue l'une des clés de voûte des efforts déployés à l'échelle mondiale (OCDE, 2009, p.108).

Le rapport détaillé du ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique du Maroc témoigne de la volonté des autorités marocaines à mettre en place des réformes pour assurer le développement du pays en matière d'éducation. L'éducation formation constitue un enjeu majeur pour le développement du Maroc. De ce fait, elle a été solennellement érigée en deuxième priorité nationale. Dès lors, il faut engager une profonde réflexion pour la réforme du système de l'éducation et de formation. (Programme NAJAH, ministère de l'Éducation, juin 2008, p.3). Le programme NAJAH émet deux prérequis majeurs à la réussite du changement : la transformation profonde des modes de gestion et l'instauration d'une culture de résultats (GAR).

1.4 La question de recherche

Dans le contexte où les cibles sont fixées par le ministère selon une approche hiérarchisée verticale, de quelle façon les intervenants de première ligne ont-ils été sensibilisés aux enjeux de la GAR et de vérifier dans quelle mesure, les résultats attendus ont été atteints?

De quelle manière les intervenants de première ligne ont-ils été engagés dans l'implantation de la GAR au Québec et au Maroc et quels sont les effets de la mise en œuvre de la GAR dans le système scolaire du Québec et sur celui du Maroc?

Mots clés : gestion axée sur les résultats, reddition de compte, mobilisation, mise en œuvre, réussite scolaire

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre nous définirons en premier lieu, le modèle organisationnel dans lequel les trois concepts de base de la gestion par résultats s'articulent, soit la qualité de service, l'optimisation des ressources et la reddition de comptes. En deuxième lieu, nous aborderons les étapes de la mise en place de la gestion axée sur résultats (GAR) dans les écoles à partir du document ministériel qui définit les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs. Le leadership de la direction de l'école et sa capacité à mobiliser son équipe autour des grands principes de la GAR sont des éléments importants à son implantation. Il est nécessaire de mettre en place les conditions pour faciliter l'adhésion de l'équipe-école au nouveau paradigme de la reddition de comptes et à ce sujet Saint-Germain (2001, p. 42) mentionne :

Cependant, pour développer un sentiment d'appartenance chez les acteurs du système, il est essentiel qu'ils y participent. Or, cette approche est absente dans les écrits sur la nouvelle gestion publique : de quelle façon peut-on amener les opérations de la NGP à adhérer à ses principes. Dans une société postmoderne, non fondée sur l'autorité, mais sur la congruence entre les systèmes de valeurs et les façons de vivre, l'adhésion de l'individu est essentielle à moins que l'on accepte qu'il soit simplement un opérateur efficace sans engagement personnel.

2.1 Le néolibéralisme

Le néolibéralisme a été formulé à partir des années 1930-40, mais son envol a démarré au début des années 1970 alimenté par les écrits des deux prix Nobel, Friedrich August Von Hayek et Milton Friedman de l'école de Chicago. Le néolibéralisme se veut une critique sévère de l'État Providence et de son interventionnisme dans l'économie. L'analyse de Hayek et Friedman repose sur le postulat que la crise des années 30 a été le fruit des interventions de l'État dans l'économie du marché.

En outre, le néolibéralisme origine des pays d'Europe de tradition libérale, la France, l'Angleterre et de ceux de tradition nationaliste comme l'Allemagne ou les États-Unis. L'idéologie néolibérale accorde une grande importance aux libertés individuelles et aux entreprises. Cette approche refuse l'intervention de l'État non seulement dans l'économie, mais aussi dans l'éducation et la santé. La doctrine néolibérale prône la prééminence des lois du marché et de la rentabilité. Le néolibéralisme est un concept fondé sur l'individualisme. Bernard (1997, p.49) affirme que « [...] les néolibéraux nient la nécessité d'un recours à une idée de sociabilité ou un idéal social. Ils refusent de partir de l'idée de la société pour déterminer sa forme concrète. C'est l'intérêt individuel qui fait exister la société et qui détermine sa forme ».

Le néolibéralisme s'est déployé en réponse à l'État providence et l'intervention de l'État dans l'économie. Gill (2008, p.16) affirme que Frederick Von Hayek, économiste autrichien, est le père spirituel de la doctrine néolibérale et soutient également que son livre intitulé *The Road to Serfdom* (La route de la servitude) publié en 1944 peut être considéré comme la charte fondatrice du néolibéralisme. Il s'oppose à Keynes.⁵

De plus, l'échec de l'approche keynésienne à atteindre ses objectifs de plein emploi, de réduction du déficit, de contrôle de l'inflation, etc., a permis à la doctrine néolibérale de prendre du terrain et de se déployer au nom de la rigueur et du désengagement de l'État « libéralisation, déréglementation, désengagement, privatisation, stabilité monétaire, rigueur budgétaire fiscalité régressive » sont les lignes directrices au nom desquelles le néolibéralisme s'est engagé selon Gill (2008, p. 23). Il soutient également (2004, p. 84) que le néolibéralisme s'est implanté à partir

⁵ John Maynard Keynes (1883-1946) a révolutionné l'économie, au point que ses différents courants se définissent aujourd'hui par rapport à sa pensée

des années 70 en Grande-Bretagne et aux États-Unis et s'est généralisé à l'échelle mondiale en prétendant soumettre toutes les activités sociales et économiques aux seules lois du marché.

Le néolibéralisme s'est déployé à partir des années 70-80 principalement en Grande-Bretagne par l'arrivée de la première ministre conservatrice Margaret Thatcher et sous le républicain Ronald Reagan aux États-Unis. Au Canada, le néolibéralisme s'est déployé sous le gouvernement libéral du premier ministre Trudeau, mais il s'est vraiment concrétisé sous le gouvernement conservateur du premier ministre Mulroney. Comme le mentionne Gill (2008, p. 26), au Québec

[...] la doctrine néolibérale a pris son envol avec l'adoption des politiques adoptées par le gouvernement de Robert Bourassa, de privatisation, déréglementation, compressions budgétaires, diminution de la taille du gouvernement, tarifications des services publics, rentabilisation retour au libre jeu des forces du marché, fiscalité favorable à l'investissement privé, tels furent désormais les mots clés au nom desquels fut menée la politique économique.

Le système d'éducation sous la doctrine néolibérale subit des pressions suite à la redéfinition du rôle de l'État pour institutionnaliser une régulation politique. Plusieurs transformations et réformes au Québec au niveau social et économique témoignent des approches néolibérales introduites par les gouvernements successifs du PLQ ou du PQ telles que le déficit zéro, la redéfinition du rôle de l'État et les réformes successives en éducation. Dans cette foulée, le système éducatif a subi une reconfiguration dans le cadre de la mondialisation pour répondre aux besoins de l'économie. Ainsi, l'école doit s'ouvrir au milieu et répondre aux prérogatives du marché. Bessette et Boutin (2010, p.52) affirment que l'éducation et la formation sont considérées d'abord et avant tout comme des instruments au service du marché.

2.2 La nouvelle gestion publique

Le mouvement néolibéral a introduit un ensemble de pratique pour mettre fin à l'état providence et il en résulte que la nouvelle gestion publique (New Management Public) est une des principales recommandations néolibérales. Merrien (1999, p. 95-103) mentionne que le New Public Management fait partie des recommandations destinées à mettre fin à des formes d'états providences jugées illégitimes et productrices d'effets antiéconomiques. Il avance également que la nouvelle gestion publique découle d'une cohésion de quatre phénomènes :

[...]des problèmes vécus sous un mode dramatique (dette publique, déficit commercial, délocalisation de la production l'hégémonie progressive d'un corpus d'idées néolibérales et managériales des réseaux d'experts offrant des solutions toutes prêtes à vendre et enfin responsables politiques qui trouvent la une opportunité à exploiter sous des apparences de révolution purement technique et apolitique, la nouvelle gestion publique participe du mouvement néolibéral de mise en cause de l'état providence.

La nouvelle gestion publique (NGP) instaurée par la doctrine néolibérale désapprouve l'intervention de l'État dans l'économie et adopte la régulation et la hiérarchisation du système. À ce sujet Emery et Giaque (2005, p.171) affirment que les réformes de l'État ont été initiées du fait des problèmes économiques des années 80. Ce sont donc des arguments financiers et économiques sur lesquels se fondent les projets de modernisation de l'administration publique. Par ailleurs Rouban (2010, p.771-788)⁶, dans son analyse sociopolitique démontre que le NGP n'est pas seulement un instrument pour rehausser l'efficacité des organisations publiques, mais que sa teneur politique provient des principes des politiques néolibérales.

⁶ Numéro 132 de la revue française de l'administration publique

Le NGP et la doctrine sociopolitique néolibérale sont intimement liés. À cet effet Clark (2002, p. 772) observe que les gouvernements qui ont adopté les principes néolibéraux ont un penchant à entériner les principes du NPM.

Le NGP est venu en réponse aux griefs de non-efficacité et non-efficience à la bureaucratie wébérienne de la fonction publique. Le NGP est inspiré de l'approche néolibérale qui remet en cause le rôle de l'État providence. Duclos (2014, p.1) dans un article⁷ mentionne que le néolibéralisme, « une logique destructrice pour l'éducation », « le pouvoir gouvernemental se décentralise : l'autorité et la gestion qui se déplacent vers le niveau local (parents, conseil d'établissement ou entreprise privée) constitue une visée bien assumée du néolibéralisme ». Elle affirme de plus « que la régulation bureaucratique verticale accompagnée de standards quantifiés tels les profits d'une entreprise serait une conséquence directe des pressions économiques marquées par le néolibéralisme ».

Le NGP n'a pas une linéarité précise, mais puise dans les diversités du management public plus particulièrement dans le managérialisme qui définit le secteur privé comme seul modèle cartésien et cohérent qui symbolise l'économie et il suggère de soumettre le secteur public à ses concepts et principes. Le managérialisme présuppose que les pratiques managériales peuvent être utilisées aussi bien au secteur privé qu'au secteur public. Selon Boston *et al.* (1991, p.9), le managérialisme repose sur ce qu'on appelle le management, qui associe un ensemble de principes qui sont applicables aussi bien au secteur privé qu'au secteur public. D'autre part, Uhr (1990, p.22) définit le managérialisme comme une recherche de systèmes de gestion du gouvernement orienté vers l'atteinte de résultats à travers des processus de décision rationalisés conçus de manière à permettre une plus grande autonomie, mais également une plus grande responsabilité du gestionnaire ou du domaine d'action. En ce sens, St-Germain (2001,

⁷ Revue de l'Association francophone pour le savoir

p.26) précise que les principes avancés par Urio (1998) font ressortir l'impact de l'importance qu'occupe la fonction de manager dans la NGP, ce qui est une introduction au managérialisme. De plus, St-Germain affirme que l'étude exhaustive de Boston *et al.* (1996) des modèles sous-jacents à la réforme de l'administration publique en Nouvelle-Zélande conclut que quatre courants théoriques sont à la base de la réforme, soit la théorie du choix public ; la théorie de l'agence ; le principe économique du coût de la transaction et le couple managérialisme/NGP. Dans cette recherche, il est moins pertinent d'élaborer sur les quatre courants que d'énumérer les principes retenus par Boston *et al* cités par St-Germain (2001, p. 27)

1. Une croyance que, du point de vue du management, les différences entre les secteurs privé et public sont minimales et que les organisations publiques et privées peuvent être gérées de la même façon
2. L'obtention d'une qualité dans les résultats devient plus importante que la qualité dans le processus.
3. Un accent mis sur le management plutôt que sur l'élaboration de politique et une nouvelle pression pour le développement des habiletés génériques de management.
4. La dévolution du contrôle de gestion associé à la mise en place de mécanismes améliorés de production de rapports, d'imputabilité, de monitoring.
5. La désagrégation d'importantes structures bureaucratiques en plusieurs agences quasi autonomes.
6. Une préférence pour la propriété privée et l'attribution de contrats au secteur privé.
7. Une tendance à l'utilisation de contrats de plus courte durée et plus précis dans la réalisation des mandats.
8. L'imitation, par le secteur public, de certaines pratiques de management de secteur privé : contrats de travail plus courts, développement de plans stratégiques, plans d'affaires de seuils de performance, énoncé de mission, mise en relation entre la rémunération et la performance, développement de nouveaux systèmes d'information de gestion et enfin une grande préoccupation pour l'image.
9. Une préférence pour les encouragements financiers plutôt que pour ceux liés au statut et au prestige.
10. La pression pour la réduction des coûts, l'efficacité et la réduction de la taille du management.

La multiplicité de la mise en œuvre de la NGP dans les différents pays de l'OCDE a donné lieu à une diversité d'orientations entre le monde anglo-saxon, européen et asiatique. Le continent africain a vécu une forme de NGP sous l'appellation ajustement structurel dont le maître d'œuvre fut la Banque mondiale. Les conséquences dramatiques de cette orientation ont suscité de nombreuses critiques.

La NGP n'a pas été introduite dans tous les pays d'une façon identique, mais avec des variations de valeurs, données aux changements apportés. Ainsi Clark (2002) identifie deux modèles de changements, l'un néolibéral et l'autre néo-étatique. Toujours selon Clark, malgré les similitudes des principes néolibéraux, l'un considère que le secteur public doit agir selon les mêmes principes managériaux que le privé tandis que le deuxième conserve l'intégrité de l'État comme prestataire de service.

2.3. L'accountability (Imputabilité)

La NGP a introduit les principes d'accountability, de reddition de comptes à l'aide d'indicateurs quantifiables et mesurables. Gruening (2001, p.2) énumère dans ce qu'il considère comme les caractéristiques équivoques de la NGP « [...] accouniability for performance, decentralization, performance auditing, strategic planing/mangement, change management style, vouchers, customer concept... ». Ce que nous retenons de ces caractéristiques pour notre recherche c'est l'accountability que Maroy (2013, p. 14) traduit par les termes « imputabilité » et « reddition de comptes ». Maroy précise également que l'accountability est une notion complexe et polysémique qui est utilisée de longue date en matière d'éducation. Il cite également Broadfoot (2000) qui résume que l'accountability ne se résume pas au seul impératif « reddition de comptes » ou « d'imputabilité », mais le terme anglais implique un minimum de collecte systématique d'information sur les résultats du système, une visée de changement et d'amélioration de résultats.

Les politiques d'accountability, en d'autres termes des politiques de régulation par les résultats, se sont diversifiées selon les contextes politiques nationaux. On peut donc parler d'une accountability stricte avec conséquences positives ou négatives, ce que Harris et Herrington (2006, p.203), cités précédemment, appellent l'accountability gouvernementale (government based accountability) qui repose aux États-Unis sur quatre composantes : « des standards (ce que les élèves doivent apprendre), une évaluation, habituellement par un organisme tiers, un compte rendu public des résultats de cette évaluation et une justification de ces derniers; des conséquences pour l'école, négatives ou positives » quant à l'accountability qui fait appel à la mobilisation et la réflexion appliquée en Europe continentale est pensé comme Maroy (2013, p.19) le mentionne comme vecteur d'amélioration des systèmes ainsi les décideurs politiques doivent être informés des résultats de leurs actions pour en tirer les conséquences et ajuster leurs actions.

Dans *L'école à l'épreuve de la performance*, Maroy (2003,p.15) précise que « l'obligation de rendre compte mise en œuvre dans les pays francophones et européens diffère profondément de l'accountability anglo-saxonne, mais il demeure qu'il reste des similitudes quant au principe d'efficacité et d'efficience ». Selon les résultats des analyses de l'évolution des politiques publiques de diverses provinces canadiennes, réalisées par Clark (2002), les deux formes de nouvelle gestion publique sont : l'une néolibérale, axée sur le recours aux mécanismes du marché, la privatisation, la sous-traitance et la déréglementation et l'autre appelée « néo-statiste » qui s'incarne dans l'imputabilité, la planification stratégique et les indicateurs de performance. Clark (2002) précise que « la GAR dérive en partie de la NGP, mais elle se sédimente à des structures existantes. L'orientation de la GAR est plus proche d'une variante "néo-statiste" que d'une variante néo-libérale ».

Maroy (2014, p.9) dans le rapport de recherche sur la mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec cite Maroy et Mathou, (2014) et Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2014), qui avancent que la GAR est une interprétation néo-statiste de la NGP qui a permis d'affermir ce qu'ils appellent la coordination étatique verticale dans le système éducatif québécois, tout en maintenant le palier intermédiaire de reddition de comptes, les commissions scolaires.

L'accountability sous influence nord-américaine épouse le modèle de la gestion axée sur les résultats qui est intimement lié au NPM comme l'affirment Bastien et Turcotte (2010, p. 9), qui citent les auteurs Demailly (1998, 2008), Emery (2005), Merrien (1999), Spano (2003), Larrivière (2005), Lessard et Brassard (2006), Maroy (2005) qui confirment dans leurs analyses que la gestion axée sur les résultats GAR est un principe et un outil au service du NPM.

L'accountability comme nouveau mode de régulation dans l'éducation inspiré du new public management (NPM) s'est répandu dans les pays de l'OCDE dans un contexte de mondialisation économique. Les mécanismes de l'accountability sont censés, comme le mentionne Maroy (2013, p.14), orienter le système éducatif vers les priorités et la qualité et la mise en place de dispositifs de compétition entre écoles et de quasi-marché (market based accountability) ainsi que la reddition de comptes aux autorités publiques (government based accountability).

Lessard (2008, p. 23) relate qu'un peu partout dans les services publics il est question d'accountability ou d'obligation de résultat. Lessard (2008, p.25) précise qu'il y a déjà eu des tentatives dans les années 60 et 70 d'introduire à l'éducation des modes de gestion du secteur privé et de l'industrie (Program Planning and Budgeting System (PPBS), Management by Objectives (MBO) et Zero Based Budgeting (ZBB)

D'autre part, le conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2010, p.8), constatait la naissance d'un courant idéologique néolibéral qui influence les décisions en matière d'éducation.

Le constat dont fait mention le rapport du Conseil supérieur de l'éducation est un courant mondial. Malet et Mangez (2013, sans pagination) affirment que « le lien contemporain entre mondialisation et éducation est d'abord fortement lié aux difficultés des écoles nationales à réaliser le programme institutionnel qui leur a été assigné [...] la remise en cause de la gestion de l'éducation par l'État ». Ils citent Wallerstein (2004) qui affirme que des changements semblables se sont produits dès le XVI^e siècle en Europe et en Asie et que ces changements témoignent de l'ancienneté du phénomène qui a connu des vagues successives. Ils mentionnent que « les politiques contemporaines de mondialisations dans l'éducation ont pour but de rendre le système éducatif compétitif au niveau international, de transformer les modes d'administration dans le souci d'optimisation de leur performance » et concluent que :

La promotion de la théorie du capital humain dans les années soixante a été décisive dans l'orientation des politiques éducatives nationales vers une préoccupation commune de faire évoluer les systèmes éducatifs nationaux dans le sens d'une formation de futurs salariés économiquement compétitifs. (Malet et Mangez 2013, p.3).

L'économiste Théodore Schultz, est le père de la théorie du « capital humain ». Sa théorie, comme le mentionne Gérard (2015, p.136), n'est pas idiopathique au néolibéralisme il explique qu'il y a un lien entre la qualité du capital humain en éducation et le développement économique. Il précise que pour Théodore Schultz dans une économie moderne la croissance économique repose sur l'existence d'une population active ayant un bon niveau d'éducation. Gérard (2013, p.136), poursuit en précisant le rôle et la visée des organismes internationaux dans l'optique d'une uniformisation de l'éducation. Ainsi, il affirme :

La tendance sera dès lors, notamment à travers les « Plans d'Ajustement Structurel » (PAS) imposés par le FMI et la Banque mondiale aux pays du Sud (Houtart 1994) ou encore dans les travaux de l'OCDE (Keeley 2007), de favoriser et de contrôler le développement de ce capital humain, dans une perspective à la fois d'uniformisation (il faut que les savoirs et les compétences soient plus ou moins identiques pour tout le monde) et d'utilitarisme (il faut que ces savoirs et ces compétences servent la croissance économique).

2.4 Mondialisation de l'éducation

Les instances et les organisations internationales ont une incidence marquée dans la mondialisation et l'internationalisation de l'éducation. Malet et Mangez (2013, p.3) soutiennent que « L'internationalisation des enjeux a été à la fois soutenue et stimulée par l'édification d'un système d'instances intergouvernementales : ONU, OCDE, pour les pays industrialisés et les puissances émergentes, Banque Mondiale, UNESCO, FMI pour les pays en développement ». C'est en effet l'avènement d'un discours qui caractérise un lien étroit entre l'éducation et l'économie, en plus d'inclure dans un système éducatif mondialisé et compétitif un ensemble de réformes importées du secteur privé telles que la régulation, l'imputabilité, l'autonomie, la décentralisation et la gouvernance. On assiste donc à une rhétorique qui glorifie la culture de résultats. Malet et Mangez (2013, p.3) déclarent que suite à l'exposition du système éducatif à la culture de résultats, à la qualité et au pilotage par l'évaluation l'éducation est maintenant considérée comme facteur de compétitivité pour les nations.

En outre, ils citent (Loomis, Rodriguez et Tillman 2008) qui affirment que « le développement d'une culture de l'évaluation et de la diffusion de l'information a favorisé l'efficacité des systèmes nationaux, structurant progressivement l'éducation en quasi marché ».

2.5 Les évaluations internationales

L'internationalisation de l'éducation qui attribue au système éducatif une activité économique ainsi que des cibles de compétitivité et de performance a permis la mise en place de politiques d'évaluation internationales développées dans les pays de l'OCDE à partir des années 1990, afin de comparer les qualités et les performances des systèmes éducatifs, tels que TIMSS (Trends in international Mathematics and Sciences Study), PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et PIRLS (Programme de recherche en lecture). Non seulement ces évaluations internationales standardisées permettent de mesurer et comparer les systèmes, mais encore, comme l'affirme Gérard (2015, p.142), « les comparaisons ont une "double vertu" d'un point de vue passif elles permettent une comparaison des performances [...] elles constituent aussi une occasion de situer le système et d'y ajouter des régulations »,

L'OCDE a été très précise en ce qui concerne le programme d'évaluation standardisé PISA et ses visées économiques en éducation :

Dans une économie mondialisée, évaluer les progrès des systèmes d'éducation à l'aune de normes nationales ne suffit plus, il faut aussi les mesurer sous une perspective internationale. L'OCDE a relevé ce défi avec la mise en œuvre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes d'éducation dans quelque 70 pays qui, ensemble, représentent neuf dixièmes de l'économie mondiale » (OCDE, 2010a, avant-propos).

D'autre part, Mons (2008, p.10) mentionne que, malgré la capacité des enquêtes internationales sur les acquis des élèves de permettre aux décideurs de réfléchir sur les politiques éducatives et d'apporter des changements, elles font l'objet de plusieurs critiques. Elle précise d'ailleurs que « les critiques portent sur la conception de l'outil cognitif : les instruments d'évaluation des acquis mesurent-ils les compétences

réellement attendues ? Sont-ils porteurs de biais pour certains groupes défavorisés [...] absence de cadre théorique solide, non prise de contextes nationaux extrascolaires ». Elle ajoute également que l'utilisation des résultats à des fins politiques et pédagogiques est autant discréditée : « nocivité d'un benchmarking éducatif unidimensionnel de scores nationaux publiés dans les média, effet pervers sur les pratiques d'enseignement (risque de teaching-to-the testing en lien avec les enquêtes ».

Pour sa part, Sjoberg (2012, p.5) explique les limites des évaluations des acquis des élèves PISA de la façon suivante :

Le problème fondamental des évaluations PISA est leur ambition à « mesurer » la qualité du système éducatif des pays à l'aide d'indicateurs communs, universels, indépendants des systèmes scolaires, des structures sociales, des traditions, de la culture, des modes de vie et des modes de production. En outre, les évaluations prétendent mesurer « comment la jeune génération est prête à relever les défis du monde de demain ». Une telle ambition suppose que ces défis soient plus ou moins identiques pour les jeunes, quels que soient les pays et les cultures. Bien que la vie dans de nombreux pays présente des traits probablement similaires, on ne peut guère supposer que les jeunes de 15 ans, par exemple, au Japon, en Grèce, au Mexique et en Norvège, se préparent pour les mêmes défis, et ont besoin de compétences et d'aptitudes identiques. Car il est important de rappeler que PISA évalue une classe d'âge à la fin de ce qui correspond à la scolarité obligatoire dans la plupart des pays. La grande majorité de ces jeunes doit affronter les réalités locales et nationales. Seule une minorité s'insérera dans un marché global et international.

De la même façon, Malet (2010, p.94) est d'avis que « la mondialisation de l'éducation en appelle les systèmes nationaux à une transformation de leur mode d'administration dans un souci d'optimisation de leurs performances ».

Il précise d'ailleurs « que l'internationalisation des enjeux a été à la fois soutenue et stimulée par l'édification d'un système d'instance intergouvernementale : ONU, OCDE pour les pays industrialisés et émergents ; banque mondiale, UNESCO, FMI pour les pays en voie de développement ». Dans le contexte de ce nouveau mode

managérial issu du NGP, qui vient confirmer le lien étroit entre l'économie et l'éducation, il en résulte, comme le mentionne Malet (2010, p.94), que le secteur public a entériné des outils de pilotage et de régulation issus du secteur privé. Ainsi, « les mots d'ordres sont : gouvernance, qualité, pilotage par résultats (GAR), empowerment, reddition de comptes ».

La mondialisation de l'éducation, les évaluations des acquis des élèves ainsi que l'instauration de la nouvelle gestion axée sur les résultats ont pour effet de créer un marché de l'éducation qui s'est développé à travers les pays de l'OCDE. Bélanger et Dionne (2011, p.113) traitent dans leur étude du partenariat-école-communauté et de logiques compétitives. Ils expliquent également que le marché de l'éducation fait suite à l'incapacité de l'État à offrir une éducation de qualité et que les principes de la nouvelle gestion (autonomie, décentralisation, libre choix des parents) étaient la solution. Ils citent (Ball, 1993 ; Maroy et Van Zanten, 2007) qui affirment « que tout se passe comme si les lois du marché pouvaient réussir là où l'État a failli ». Notamment, ils ajoutent « que la décentralisation accompagnée d'un marché de l'éducation se déploie aussi dans le contexte d'une standardisation des attentes et des résultats scolaires par l'État ».

Le courant de libre choix et de marchandisation de l'éducation a connu un affermissement avec les réformes introduites en 1988 en Grande-Bretagne par l'Education Reform Act et avec le système de Vouchers dans plusieurs états américains. Quelques dizaines d'années plus tard ce courant a atteint les pays d'Europe avec l'introduction des approches néolibérales et d'une forme accountability. L'accountability aux États -unis a été instauré dans le système éducatif de plusieurs états par l'administration Bush par l'adoption de la loi No Child Left Behind.

2.6 La régulation par résultats

Maroy (2013, p. 22) dans son analyse que par-delà les variations des finalités, outils et modalités de mise en œuvre la GAR demeure un instrument de régulation par résultats. De plus, il affirme que les fondements des variantes des politiques de régulations, que ce soit dans les pays anglo-saxons ou les pays européens, ont la même tendance vers la décentralisation, l'autonomie et les évaluations standardisées. Les redditions de comptes sont les mêmes malgré les variantes de leur mise en œuvre dans les différents pays. Maroy (2013, p.23) explique que, malgré les variations des finalités, les outils et modalités de mise en œuvre des politiques de régulation, il retient quatre traits qui lui semblent transversaux aux politiques de régulation par résultats :

1. Les outils mettent en acte et renforcent du même coup un nouveau paradigme politique où l'école est conçue non plus comme une intuition, mais comme «un système de production » L'école est de plus en plus pensée comme un «système de production » dans les termes de l'économie et de la théorie des organisations (comme un système inputs/output) (Laval, 2003).
2. Les objectifs opérationnels sont exprimables dans un format de connaissance particulier : des données quantifiées, des indicateurs qui deviennent des « standards » ou des référentiels par rapport auxquels on confronte les résultats effectifs.
3. La centralité des instruments divers d'évaluation des résultats des acquis des élèves (testing) qui sont mis en place, même si les modalités de mise en œuvre et d'usage de ces outils d'évaluation vont constituer des variantes extrêmement importantes.
4. Les politiques de régulation par les résultats réfèrent en fait aux outils d'action publique (contractuels, financiers, réglementaires) qui organisent les « conséquences » des évaluations des performances et de la reddition de comptes.

Lessard (2008, p.22), à l'égard du pilotage par résultats ou de la régulation par résultats, apporte une distinction sur la notion de résultats dans une organisation versus la notion de résultats en institution comme suit :

La notion de résultats n'a pas la même connotation que celle de finalité ou de mission. Elle est plus réductrice. La distinction entre la notion d'institution et

d'organisation peut être utile. Convenons que les institutions remplissent des missions alors que les organisations poursuivent des objectifs ceux-ci étant traduisibles en résultats précis. Les institutions sont investies par la société d'une mission qui leur donne sens et vie ; en théorie, elles sont habitées par un idéal fort, mais jamais parfaitement atteint [...] la notion de projet éducatif, dans son sens plein participe de cette logique institutionnel.

Par ailleurs, Lessard (2008, p.36) précise que l'obligation de résultat peut avoir des effets pervers et explique que « pour le pédagogue la distinction moyen résultats n'est pas aussi évidente qu'elle peut l'être dans un secteur où le produit est le résultat d'un processus de fabrication mécaniques ». De plus, à ce sujet, il cite Tardif et Lessard (1999). Ainsi ils rappellent « que dans l'enseignement, le processus et le produit sont indissociables, et la manière dont le processus est mené informe et colore le résultat ».

2.7 L'implantation de la GAR

Dans le but de répondre aux critères de bonne gouvernance et d'améliorer le service aux citoyens sans accroître le coût du système public, la GAR a été implantée dans la fonction publique québécoise, incluant bien sûr l'éducation, pour définir la responsabilité de l'État, tel que rapporté par Mazouz et Leclerc (2008, p.161) qui citent Popovich (1998) :

L'on saluait hier la constance et la stabilité dans le service public, aujourd'hui on en attend plus de flexibilité, d'adaptabilité, d'initiative, d'apprentissage et d'amélioration continue. L'État n'a pas d'autre choix que de se faire une administration à la hauteur des attentes nouvelles des citoyens, c'est-à-dire efficaces (ajustée aux besoins de la société), efficaces (économique) et adaptées (ajustée aux évolutions marquant son époque. »

Ainsi, selon Mazouz et Leclerc (2008, p.161), la bonne gouvernance ne s'arrête plus à la conformité des procédures et des fonctions, mais elle impose l'institutionnalisation d'une logique d'engagement à la réalisation des objectifs énoncés et d'évaluation systémique des résultats obtenus.

Au Québec, le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles utilisent un cadre organisationnel⁸ et une approche commune pour la mise en œuvre de la GAR. Mazouz et Leclerc (2008, p.167) mentionnent que « la bonne gouvernance publique, pour être mieux comprise dans ses prémisses, mieux amorcée dans sa démarche d'implantation et mieux soutenue au niveau des organisations de l'État, doit pouvoir s'apprécier dans la perspective d'un cadre organisationnel et managérial de références systémiques. » De ce fait, le modèle suivant, inspiré de Mazouz et Leclerc, représente bien le modèle adopté par le ministère.

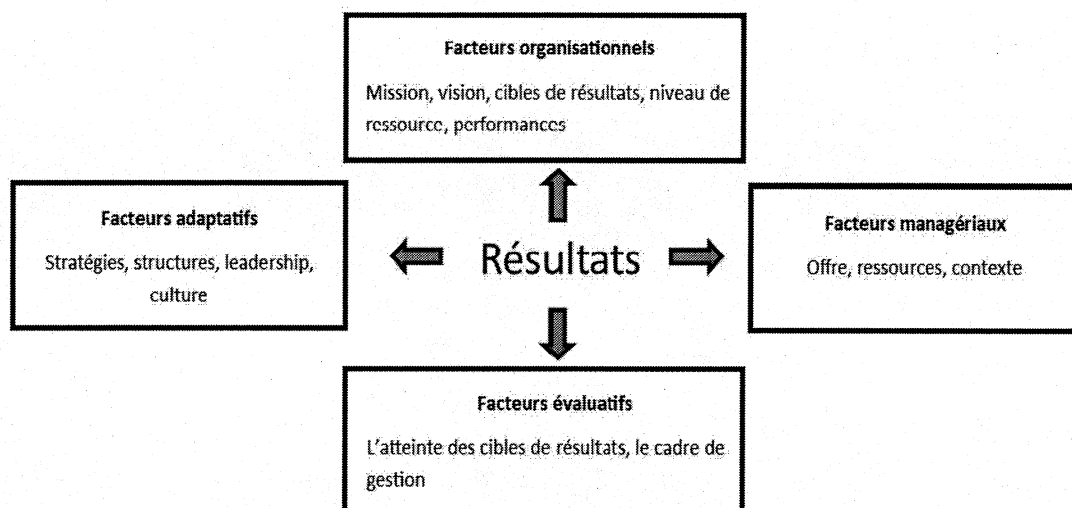


Figure 2.1 : Cadre organisationnel et managérial de référence systémique

Adapté de Mazouz et Leclerc (2008)

⁸ Guide de modernisation de la gestion publique (2000)
www.vgq.gouv.ca/rappann/rapp99

2.7.1 La recherche Mazouz, Leclerc et Tardif

La gestion axée sur les résultats répondait au départ à un besoin d'évaluation et de mesure dans les organisations publiques, de là découle la méfiance et la réticence à y adhérer en éducation. D'ailleurs, Mazouz et Leclerc (2008, p.169), dans leur recherche sur la gestion par résultats, mentionnent que la GAR est née d'expérimentations et d'études de cas. Ils sont d'avis que la gestion par résultats constitue d'abord et avant tout une réponse empirique à des préoccupations de mesure et d'évaluation dans la sphère publique. Sous la terminologie gestion axée sur les résultats, elle a servi particulièrement à promouvoir la transparence des organismes publics et l'imputabilité des gestionnaires soumis à la reddition de comptes. Les résultats devaient servir à améliorer les services aux citoyens dans les organisations, mais l'accent mis sur les tableaux de bord et les résultats n'a engendré que méfiance et repli.

En fait, l'implantation de la GAR, sans cadre théorique ni conceptuel dans les écoles, a miné la mise en œuvre et la mobilisation des équipes, tel que l'affirment Mazouz et Leclerc (2008, p.169) : « En l'absence de références théoriques et de cadres conceptuels, pour guider l'action managériale, cet accent mis sur les résultats lui a valu à la fois méfiance et espérance ». Le vérificateur général a mentionné plusieurs lacunes entourant l'institutionnalisation de la GAR par la loi sur la modernisation de la gestion publique adoptée en 2000.

Il est vrai qu'un pas important a été franchi quant à l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans les établissements publics d'enseignement primaire. Cependant, les actions doivent être mieux coordonnées pour que l'opération porte ses fruits : « Sans amélioration notable de la qualité des plans de réussite, il sera difficile d'apprécier le travail accompli et de livrer une reddition de comptes adéquate. » (Vérificateur général, 2002 : 8).

Effectivement, la préoccupation première de la mesure est d'améliorer la performance et non d'évaluer le rendement des différents acteurs. En d'autres mots, Mazouz et Leclerc (2008, p.201) résument que les pratiques de contrôle et de mesure ne doivent pas être perçues par les employés comme des mécanismes déclarant la chasse aux improductifs plutôt qu'à l'improductivité. De plus, Mazouz et Leclerc (2008, p.201) citent Osborne et Gaebler (1993) soutiennent que la mesure des résultats devrait permettre de faire des constats utiles au regard de l'avancement de l'organisation. Les habiletés politiques et le leadership du gestionnaire sont immanquablement des conditions à la réussite de l'implantation de la GAR.

Mazouz (2008, p.200) paraphrase Osborne et Plastrik en expliquant que la mesure des résultats de l'organisation dans la sphère publique devrait avoir pour effet de :

- 1- Lier engagement et réalisation
- 2- Responsabiliser plus sûrement les acteurs dans et autour de l'organisation
- 3- Pallier les carences de l'organisation
- 4- Améliorer de manière continue la qualité des services
- 5- Valoriser le service public auprès des différentes clientèles de la population

Mazouz, Leclerc, (2008, p196-197) rappellent d'ailleurs que le guide de modernisation de la gestion publique (2000, p.5) sur la convention de performance et d'imputabilité et sur l'entente de gestion du gouvernement stipule que :

Gérer par résultats signifie concentrer l'essentiel de son attention à l'atteinte de résultats dans un cadre de gestion nous donnant le choix des moyens les plus appropriés à chaque situation. Fondée sur une responsabilisation qui comporte, d'une part, la latitude d'action dans un contexte de transparence et d'équité dans les processus et, d'autre part [sur] la reddition de comptes [à l'égard] des résultats atteints en fonction des ressources disponibles [...] (2000, p. 5).

2.8 Le cas du Québec : un nouveau mode de gouvernance

Le gouvernement du Québec, avant d'introduire la gestion axée sur les résultats en éducation, a soumis tous les ministères et les organisations de la province, par la loi sur l'administration publique (Québec 2000), à la gestion axée sur les résultats qui :

- Priorise les attentes de citoyens en fonction des ressources disponibles dans les choix de gestion ;
- Instaure une gestion axée sur les résultats dans les ministères et organisations publiques ;
- Exige une plus grande flexibilité des règles de gestion ;
- Responsabilise les sous-ministres et les dirigeants d'organismes face au contrôle des résultats et la reddition de comptes ;
- Demande une utilisation optimale des ressources gouvernementales ;
- Donne, à l'Assemblée nationale, l'accès à une information pertinente sur les activités de l'administration publique.

2.8.1 Projet de loi 124

Le système d'éducation n'a pas été imperméable aux changements, comme le mentionnent Bessette et Boutin (2009, p.4) : « l'éducation n'échappe pas au nouveau management public. L'éducation et la formation sont ainsi considérées d'abord et avant tout comme des instruments au service de l'économie ».

La loi 124 (2000), consiste en la mise en place de la gestion axée sur les résultats en éducation et elle détermine le rôle de chacun des acteurs collectifs : le ministère de l'Éducation, la commission scolaire et l'école. La loi 124 s'ensuit des orientations prises lors du sommet du Québec et de la jeunesse favorisant la réussite du plus grand nombre d'élèves. Le ministère a ensuite publié sa planification stratégique où il formule sa mission et les principaux enjeux. Par le fait même, il donne les orientations, les objectifs, les axes d'intervention et les indicateurs. C'est ainsi que les commissions

scolaires, à partir de la planification stratégique du ministère et en se basant sur les indicateurs nationaux, doivent établir une planification stratégique qui présente les principaux enjeux auxquels elles font face, ainsi que les orientations, les objectifs, les résultats visés et les modes d'évaluation.

Ainsi, dans la foulée de loi 124 (Québec, 2002), chaque commission scolaire doit établir un plan stratégique d'une durée maximum de 5 ans qui inclut les éléments suivants :

- Le contexte dans lequel elle évolue, notamment les besoins de ses écoles et de ses centres ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu qu'elle dessert ;
- Les principaux enjeux auxquels elle fait face, entre autres en matière de réussite, qui tiennent compte des indicateurs nationaux établis par la ministre en vertu de l'article 459.1;
- Les orientations stratégiques et les objectifs qui tiennent compte des orientations et des objectifs du plan stratégique établi par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que des autres orientations, buts fixés ou objectifs mesurables déterminés par la ministre en application de l'article 459.2;
- Les axes d'intervention retenus pour parvenir à l'atteinte des objectifs ;
- Les résultats visés au terme de la période couverte par le plan ;
- Les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs.

En outre, le plan stratégique doit être présenté par la commission scolaire à la population qu'elle dessert en séance publique. Il doit contenir des orientations du ministère (article 209.1 LIP) que le ministère a déterminé en fonction de la réalité de chaque commission. Le ministère fixe des buts et des objectifs que doit contenir chaque plan stratégique de la commission scolaire dans une optique de reddition de comptes et d'imputabilité.

D'autre part, l'école procède à une analyse pour établir un portrait de sa situation en tenant compte de la planification stratégique de la commission scolaire. La direction

d'établissement, en collaboration avec l'équipe-école, élabore le projet éducatif qui contient les orientations et les objectifs à réaliser. Ensuite, le conseil d'établissement adopte le projet éducatif. Dès lors, la direction d'établissement, de concert avec tous les intervenants de l'école, procède à l'élaboration du plan de la réussite, qui reprend les grandes orientations du projet éducatif en identifiant des moyens pour les réaliser et atteindre les objectifs fixés. Elle établit les modalités de suivi et d'évaluation. Il est soumis par la suite à l'approbation du conseil d'établissement. En fait, le projet de loi 124 vient introduire la reddition de comptes par le biais du conseil d'établissement à la population qu'elle dessert et aussi à la commission scolaire quant à l'atteinte des orientations du plan stratégique de la commission scolaire. Par conséquent, l'introduction de la loi de l'administration publique (LAP) par le projet de loi 124 dans l'éducation vient diminuer l'autonomie consentie par les états généraux à l'éducation. Pelletier (2014, p.97) mentionne : « Cette loi impose de nouvelles pratiques d'une gestion axée sur les résultats (GAR) à toutes les organisations publiques et parapubliques, dont les commissions scolaires et leur réseau d'écoles ».

2.8.2 Projet de loi 88

L'instauration formelle de la gestion axée sur les résultats dans le système éducatif québécois est toutefois arrivée en 2008, avec l'adoption du projet de loi 88. (Québec, 2008) Ce projet de loi est constitué de trois grandes orientations :

- Renforcer la démocratie scolaire et le rôle politique des commissaires et du président de la commission scolaire.
- Actualiser la gouvernance scolaire
- Garantir à la population une meilleure reddition de comptes et une plus grande transparence.

En outre, le projet de loi 88 met en place l'obligation de signature d'entente entre le ministère et les commissions scolaires et entre les commissions scolaires et les écoles. La loi 88 impose donc, comme le mentionne Pelletier (2014, p.97), « un dispositif

d'alignement stratégique assez étroit et hiérarchisé d'objectifs (Top Down) et de résultats mesurables le tout enchâssé dans des contrats de performance ».

Ainsi, la convention de partenariat signée entre le ministère et la commission vient établir les moyens que la commission scolaire met en place pour atteindre ses objectifs inscrits dans sa planification stratégique. En plus, chaque commission scolaire doit mettre en place les mesures nécessaires pour atteindre les cibles de la planification stratégique du ministère. En effet la convention de partenariat doit contenir les éléments suivants (LIP, art.459.3) :

- Les modalités de la contribution de la commission scolaire à l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par la ministre en application de l'article 459.2;
- Les moyens que la commission scolaire entend prendre pour s'assurer de l'atteinte des objectifs spécifiques qu'elle a établis en application du paragraphe 3° du premier alinéa de l'article 209.1;
- Les mécanismes de suivi et de reddition de comptes mis en place par la commission scolaire.

Notamment, une convention de gestion et de réussite éducative est signée entre la commission scolaire et la direction d'école et indique les moyens de soutien que la commission scolaire donnera à l'école pour atteindre ses objectifs mesurables inscrits dans le plan de réussite. La convention de gestion doit être établie avec l'équipe-école et être adoptée au conseil d'établissement. Les tableaux 2.1 et 2.2 à l'annexe II et III illustrent bien les principaux outils de la GAR dans le système éducatif québécois.

D'ailleurs, chaque année la direction d'établissement et la commission scolaire doivent convenir dans le cadre de la convention de gestion et de réussite éducative des mesures que l'établissement doit mettre en place afin d'atteindre les buts de la convention de partenariat établie entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation. La

convention de gestion et de réussite éducative doit tenir compte des orientations du plan de réussite et doit contenir les éléments suivants (LIP. Art.209.2) :

- Les modalités de la contribution de l'établissement ;
- Les ressources que la commission scolaire alloue spécifiquement à l'établissement pour lui permettre d'atteindre les buts fixés et les objectifs mesurables prévus ;
- Les mesures de soutien et d'accompagnement mises à la disposition de l'établissement ;
- Les mécanismes de suivi et de reddition de comptes mis en place par l'établissement.

2.8.3 Les outils de la GAR

Autrement dit, la loi 124 et la loi 88 sont venues institutionnaliser la GAR dans le système éducatif québécois. Le rapport New-AGE Québec du groupe de recherche dirigé par Maroy cite une précision de Brassard *et al* (2013, p.144) : « les objectifs et les cibles » sont remplacés dans le projet final du projet de loi 88 par « buts et objectifs mesurables » Brassard conclut « qu'il s'agit au final d'une reddition de comptes sur des objectifs « mesurables » au niveau de la commission et des établissements ».

Lessard (2008, p.327) allègue que l'obligation de résultat dans le contexte québécois remonte à la mise en œuvre des plans de réussite. Il est d'avis, que la quête de l'efficacité est venue rompre le principe de la démocratisation du système éducatif québécois.

D'autre part, le rapport New-AGE (2013, p.57) précise que « jusqu'en 2002, lors de la première législation spécifique à la GAR, le dosage entre reddition de comptes "hiérarchique" et/ou "communautaire" (au CÉ) sur "les résultats à atteindre", ne penche

ni d'un côté ni de l'autre », il cite Lessard (2006) qui avance que c'est une forme d'hybridation entre régulation horizontale et régulation verticale.

Cependant, à partir de 2008, avec le projet de loi 88 et l'instauration de la reddition de comptes dans le système éducatif, on assiste comme l'énonce le rapport New-Age (2013, p.57), à une montée d'une logique de reddition de comptes qui s'articule à une perspective néo-managériale appuyée sur des nombres des données statistiques, des objectifs chiffrés où la reddition de comptes est verticale. La politique vient prévaloir la reddition de comptes verticale sur la reddition de comptes communautaire au niveau du conseil d'établissement et de la population desservie par l'établissement.

Par conséquent, la présentation du cadre organisationnel de la GAR et de sa mise en place dans le système éducatif québécois nous amène à nous questionner sur le rôle de chaque partenaire impliqué soit dans la convention de partenariat ou la convention de gestion. La distinction est importante entre les acteurs qui influencent les décisions et ceux qui prennent des décisions, surtout dans la mise en œuvre du nouveau paradigme de reddition de comptes. Bélanger et Lemieux (2002, p.287) donnent une précision importante en distinguant les deux types d'acteurs étatiques dans la mesure où « les intérêts que les agents de l'État ont dans les politiques ne correspondent pas toujours à ceux des élus. »

L'implantation de la GAR en éducation a créé une pression chez tous les acteurs du milieu, dont les directeurs d'école, qui doivent composer avec des indicateurs fixés par le ministère, avec l'obligation de les atteindre. Ainsi, comme le démontre l'article de la LIP :

Lorsque malgré les correctifs apportés, le ministère estime qu'il est probable que la commission scolaire puisse atteindre les objectifs ou cibles prévus à la convention de partenariat, il peut prescrire toutes mesures additionnelles que la

commission scolaire doit mettre en place dans le délai que le ministre prescrit. (LIP, art.459.4, 3e alinéa)

Brassard (2012), lors du colloque de la CSQ, affirme concernant le recours à la gestion axée sur les résultats, que :

- Celle-ci est arrimée à une conceptualisation obligatoire, universelle et contraignante quant aux résultats à atteindre et qu'à la limite, elle peut entraîner des conséquences majeures pour les commissions scolaires, les établissements et le personnel.
- Il met en garde le système concernant les comparaisons internationales, canadiennes ou même québécoises et recommande d'éviter la recherche du modèle idéal unique qui garantirait l'efficacité du système.
- La nouvelle gestion par les résultats a apporté un changement radical qui porte sur des éléments majeurs du système.

Lalancette (2014, p. 86) explique qu'il faut redonner du sens à la reddition de comptes et démystifier la GAR :

La reddition de comptes, pour les directions consultées, apparaît plus souvent qu'autrement fastidieuse et sans véritable sens. Elle est associée, dans les esprits, à la complétion de formulaires statiques et à des actes souvent déliés des réels enjeux vécus et des problématiques spécifiques. La reddition de comptes correspond également, dans les représentations, à des périodes de contrôles administratifs.

2.9 Le cas du Maroc

Une table ronde internationale, consacrée à la gestion axée sur les résultats, s'est tenue à Marrakech au Maroc en 2004. Lors de cette rencontre, les représentants des pays partenaires et des organismes de développement ont discuté des problèmes associés à l'application de la gestion axée sur les résultats de développement (GRD). Selon le Mémorandum de Marrakech (2004), « Pour obtenir de meilleurs résultats de développement, il faut mettre en place des systèmes de gestion et des capacités en

mesure de placer les résultats au cœur de la planification, de l'exécution et de l'évaluation ».

En 2008, l'OCDE publie un document intitulé « les bonnes pratiques émergentes pour une gestion axée sur le développement ». La gestion axée sur les résultats de développement vise à rendre les gouvernements et les organisations ainsi que les individus redevables des résultats devant les citoyens qu'ils cherchent à aider. Le Maroc, signataire des objectifs du millénaire et bénéficiaire de plusieurs programmes de l'OCDE du PNUD et de l'ACDI, a adopté la gestion axée sur les résultats pour répondre aux exigences des bailleurs de fonds et pour rendre son administration publique plus efficiente, plus transparente et plus performante.

Les organisations internationales telles que la Banque Mondiale (BM) le Fond Monétaire International (FMI), la Banque Africaine de Développement (BAFD) la Banque Asiatique de Développement (BAAD) la Banque Interaméricaine de Développement (BIA) et les grands bailleurs de fonds ont joué un rôle important dans les réformes exigées des pays en développement. Leurs aides financières s'accompagnaient de plusieurs recommandations de changement de gouvernance orientées vers la nouvelle gestion publique. Mazouz et Leclerc (2008, p.33-34) stipulent que les recommandations des instances internationales devenaient des exigences et des prescriptions, ils précisent :

D'abord, il faudrait souligner que c'est lors de négociations concernant des accords internationaux (à l'OMC, par exemple) ou lorsqu'un gouvernement à *faible pouvoir de négociation* éprouve des besoins urgents de financement que la *nécessité d'entreprendre et de réussir des réformes en profondeur de la gouvernance publique* est suggérée, quand elle n'est pas brutalement dictée aux décideurs politiques. Ces suggestions/recommandations/exigences se cristallisent le plus souvent autour de la *transparence*, de la *qualité des services*, de la *rationalisation* de la dépense publique et de l'obligation de rendre compte ou de l'*imputabilité* des acteurs publics. Il s'agit là bien évidemment des fondements de la nouvelle gouvernance publique.

Le Maroc, pour faire face à la mondialisation de l'économie et pour améliorer le niveau de vie de ses citoyens, a mis en place une série de réformes dans son administration publique. Selon une étude du Centre d'Études stratégiques et internationales, « le Maroc est considéré comme un modèle de réforme dans le monde arabe ». Deux grands chantiers ont vu le jour : la réforme budgétaire avec la nouvelle gestion publique axée sur les résultats et la décentralisation des services.

Depuis 2003, le Maroc a entamé une panoplie de réformes, la principale étant la réforme visant la saine gestion des finances publiques en bénéficiant de l'aide de la BAD, la BM ainsi que de l'Union européenne. L'aide consistait à introduire auprès des décideurs politiques et gestionnaires dans leur gestion des finances, les principes de décentralisation et de la planification stratégique. La loi organique relative aux lois des finances fut adoptée le 25 novembre 2014 par le parlement marocain. Une loi introduisant dans cette réforme budgétaire les principes de l'amélioration de la qualité des services rendus aux citoyens, accroître l'efficacité de l'administration publique, fixer des objectifs à atteindre et une reddition de comptes en regard au budget alloué (Rapport de l'OCDE 2015).

La gouvernance du système éducatif apparaît comme l'élément critique au Maroc selon la Banque mondiale. Le ministère de l'éducation marocain a engagé un vaste chantier de décentralisation pour améliorer la gestion et a dégagé des budgets à l'échelon local pour améliorer l'efficacité de la gestion des écoles. Un vaste projet d'appui à la gestion des établissements scolaires mis en place par l'ACDI vise l'amélioration de la qualité de l'éducation et la réforme du système éducatif. Le projet vient en particulier appuyer le processus de décentralisation/ déconcentration de la gouvernance scolaire.

Dans une étude menée par la Banque mondiale, on mentionne que le système éducatif marocain a indubitablement progressé sur le plan de l'accès à l'éducation. En effet, les

investissements consentis dans les infrastructures durant les dix dernières années ont permis d'augmenter les taux nationaux de scolarisation. L'écart entre les garçons et les filles demeure cependant un défi. Dans le premier cycle du secondaire, le taux net de scolarisation atteint 79 % pour les garçons des villes et seulement 26 % pour les filles des campagnes. De plus, des progrès restent à faire quant à la qualité de l'enseignement. En 2011, une enquête sur l'enseignement des mathématiques et des sciences a mis en évidence que 74 % des élèves marocains de 4^e année n'atteignaient même pas le premier des quatre niveaux de référence en mathématique, et qu'aucun ne parvenait au niveau supérieur.

Le système éducatif marocain a connu indéniablement un progrès remarquable depuis l'indépendance et en particulier en ce qui concerne la généralisation de la scolarisation. Le projet de loi de finances pour l'année 2016 souligne le progrès enregistré au niveau du taux de scolarisation à tous les niveaux. Ainsi, le taux au primaire est passé de 90,7 % en 2006-2007 à 99,1 % en 2014-2015, au collégial de 69,6 % en 2006-2007 à 90,4 % en 2014-2015 et e qualifiant de 47,4 en 2006-2007 à 70,1 % en 2014-2015. De la même façon, on remarque une augmentation des établissements scolaires en 2014-2015 qui atteint 10 643 établissements scolaires, dont 54 % en milieu rural.

Malgré toutes les ressources déployées et le progrès au niveau du taux de scolarisation, il n'en demeure pas moins que le problème du système éducatif marocain réside dans la gouvernance du système. Comme le mentionne Bouraq⁹ et Bourass (2013, p.41), que l'évolution de système éducatif soit orientée dans le sens de développer quantitativement et qualitativement les politiques éducatives et les modes de gouvernance qui en découlent n'ont pas réussi à offrir une éducation de qualité. Ils citent à ce propos le rapport du conseil supérieur de l'enseignement qui constate que « le système n'a pas encore pu développer d'outils de pilotage appropriés à une conduite

⁹ Planification de l'éducation au Maroc. Enjeux des pratiques et contraintes de la réalité

efficace des projets de réforme, à même de pallier à l'éparpillement des initiatives et la faible coordination des programmes ». Bouraq et Bourass (2013, p.41), dans leur analyse, concluent que le problème réside dans le rôle de la planification, dans le pilotage et la conduite d'une gestion efficace du système éducatif. Ils citent d'ailleurs le rapport du conseil supérieur de l'enseignement qui affirme que le système éducatif marocain à une gouvernance hésitante et est peu responsabilisant. Ils précisent notamment qu'il existe des dysfonctionnements au niveau de la planification qui empêchent la réalisation des objectifs. Comme le témoigne le rapport détaillé du programme d'urgence (2009-2012), « le processus de planification accuse des déficiences importantes qui en entravent son efficacité ».

D'autre part, le conseil supérieur de l'enseignement, dans son évaluation du plan d'urgence (2008, p.14), fait trois recommandations et, comme il le mentionne, pour donner une réelle opportunité d'inscrire durablement l'école marocaine dans le chemin de la qualité et la réussite. Le conseil recommande de réunir les trois recommandations :

1. La mise en place d'un leadership efficace et d'une gestion rationnelle et responsabilisante, à tous les niveaux du système éducatif, fondés sur la capacité de mobiliser et réunir les énergies en faveur du changement et la maîtrise des compétences de planification et de gestion axée sur les résultats.
2. La sécurisation, urgente et incontournable, du financement du plan d'urgence.
3. L'engagement de tous les acteurs à honorer leurs obligations, et leur adhésion collective pour la réalisation du plan d'urgence.

Le conseil précise aussi que la mise en œuvre du plan doit intégrer des méthodes de suivi et d'évaluation efficace et dans laquelle chaque acteur du système assume sa responsabilité envers l'école.

Au Maroc, le budget alloué à l'enseignement représente 28% du budget de l'État, soit 45 753,366 000 milliards de dirhams selon les données du projet de loi de finances pour l'année budgétaire 2016. Malgré le budget qui y est consacré et les réformes qui se sont succédé, le système éducatif marocain ne parvient pas à offrir une qualité d'enseignement et de gestion de l'éducation. D'ailleurs, le rapport mondial de suivi de l'éducation de l'UNESCO de l'année 2014 classe le Maroc au 143^e rang sur 164^e pays.

Sa Majesté, le roi Mohamed VI, lors de son discours du trône du 20 août 2013, dresse un portrait critique pas trop reluisant du système éducatif marocain en affirmant que la situation est pire qu'il y a 20 ans et, par conséquent, les familles mêmes les plus démunies choisissent le système privé pour bénéficier d'un système plus performant. Il réaffirme par la même occasion la nécessité et le droit à l'égalité d'accès à l'éducation pour tous.

Rambaud (2013, p.4) fait une analyse du discours du roi Mohamed VI dans le bulletin de l'observatoire d'études géopolitiques et ressort les éléments importants du tableau que le souverain a mentionnés et qui accablent le système public marocain. En plus, il inventorie les directives du roi aux membres du gouvernement.

- Les cursus scolaires sont trop inadaptés au regard de la structure du marché du travail et ne préparent les jeunes au marché de l'emploi.
- Problème linguistique entre la langue de l'enseignement au scolaire (arabe) et celles en vigueur dans l'enseignement supérieur (français-anglais).
- L'éducation doit échapper aux rivalités politiciennes et rester loi « des surenchères » et qu'il s'agit d'une question vitale pour le Maroc.

Comme directive le roi ordonne :

- De donner une véritable égalité des chances entre tous les Marocains.
- Invite à aligner le temps de l'enseignement avec le temps industriel et procéder à une révolution linguistique dans le domaine scolaire pour que les jeunes

disposent des atouts pour s'insérer sur le marché du travail souvent tourné vers l'international.

- Enfin, il charge le conseil supérieur de l'enseignement à accélérer l'adoption des textes relatifs au conseil aussi à une prise de conscience et également à une action réelle et cohérente pour l'éducation.

2.9.1 Projets d'appui en éducation au Maroc

Le Maroc a bénéficié de plusieurs projets d'appui en éducation de la part des agences internationales. Dans le cadre de cet appui, le Canada et plus spécifiquement l'agence de développement internationale (ACDI) a octroyé deux projets d'envergure qui se sont échelonnés sur plusieurs années au ministère de l'Éducation nationale du Maroc. Le premier projet de renforcement des capacités institutionnelles du système éducatif en matière de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs est responsabilités aux gestionnaires du Maroc (PROCADEM 2005-2009) Le projet visait plus particulièrement le renforcement de la gouvernance du système éducatif et l'appui d'une démarche de décentralisation vers les instances régionales et les établissements scolaires. Le projet avait comme finalités entre autres ; le développement organisationnel en vue d'une décentralisation, communication stratégique, gestion de projet ainsi que la gestion axée sur les résultats.

Le deuxième projet d'appui à la gestion des établissements scolaires au Maroc (PAGESM 2011-2015) avait comme principal objectif l'amélioration de la qualité d'éducation de base. Il comportait 4 composantes qui sont le renforcement des capacités du gestionnaire de l'établissement, amélioration de la gestion des ressources humaines au ministère, égalité des hommes et des femmes et la dernière composante qui retient notre attention c'est la mise en œuvre d'un projet d'établissement.

Le projet d'établissement au Maroc a comme objectif de consolider le leadership de la direction, ouvrir l'école sur sa communauté, améliorer la gestion de l'établissement.

Le projet d'établissement devait être pour un processus de transformation de la culture de la gestion de l'établissement, de permettre aux premiers acteurs de l'éducation d'établir un diagnostic, de réfléchir et construire un projet qui vise l'amélioration de la réussite des élèves. Un projet pour les élèves, proche des activités de l'établissement et du vécu de la classe et nécessite une concertation dans la recherche de solutions et de transformations qui génèrent des résultats et de la réussite pour les élèves.

2.9.2 Vision stratégique de la réforme 2015-2030

Suite au constat alarmant sur l'état de l'éducation au Maroc, le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (2015) présente une nouvelle vision qui s'échelonne de 2015-2030 pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Le conseil, dans son préambule, constate et témoigne du progrès de l'école marocaine, mais affirme que malgré l'importance du développement, l'école « souffre de dysfonctionnement chroniques » parmi les principaux dysfonctionnements que le conseil a recensés et fait la distinction entre les limites de rendement interne et les limites de rendement externe. Les limites sont en résumé les suivantes ;

- La faible maîtrise des langues
- L'efficacité restreinte des performances des acteurs pédagogiques
- La lacune de la formation initiale et continue
- La persistance des déperditions qui affectent aussi bien le système scolaire et universitaire que la formation professionnelle.
- L'accès limité à l'apprentissage par le biais des technologies éducatives

Les limites de rendement externe :

- Les difficultés d'insertion économique, sociale et culturelle des lauréats
- Faible interaction de l'école avec son environnement
- L'incapacité de l'école à accompagner le pays dans son développement global et dans son adhésion active à la société de savoir.

Le conseil supérieur de l'éducation conclut que tous ces dysfonctionnements ont comme résultat « un coût exorbitant que le pays supporte dans la mise en place de son système et un avenir incertain pour les apprenants. » (Conseil supérieur de l'éducation 2015).

En outre, dans sa vision stratégique, le conseil précise les cibles de changements dans 4 chapitres. Le premier est consacré à une école de l'équité et de l'égalité des chances. Le deuxième est dédié à une école de qualité. Le troisième sera pour une école de la promotion de l'individu et de la société. Le quatrième, qui concerne plus particulièrement le sujet de notre recherche, portera sur le leadership efficient et une nouvelle conduite de changement. Ainsi, la nouvelle vision stratégique de la réforme 15/30 (2015, p.84) dans ses orientations considère que le système éducatif marocain à tous les niveaux doit comme libellé compter sur un leadership énergétique et des capacités managériales efficientes pour les différents paliers. D'ailleurs, la nouvelle stratégie (2015, p.84) stipule qu'un leadership efficient et efficace doit être basé sur une gouvernance qui s'appuie sur les principes suivants :

- Alliant responsabilité et reddition de comptes et imprégnée de l'esprit du changement et de la volonté de rénover les modes et la méthodologie d'action et de gestion, et cela non seulement au niveau central, mais aussi aux niveaux régional et local et à l'échelle des établissements d'éducation et de formation.
- Animée par des ressources humaines dotées de compétences élevées... capables d'insuffler la dynamique de changement dans le cadre de décentralisation et décentralisation et l'autonomie institutionnelle.
- Efficiente, dotée de capacité de gestion, de communication...
- Instaurant une logique de pilotage et valorisant le travail d'équipe, l'exemplarité et la gouvernance responsable...

- Rendant régulièrement compte de la mise en œuvre de la réforme et faisant état de ses résultats et de ses acquis.
- Mettant en place des mécanismes de collecte et d'analyse de données entre les différents paliers...
- Généraliser le projet d'établissement dans le cadre de l'autonomie des établissements d'enseignement et de formation...

Le ministère et le conseil supérieur de l'éducation insistent également sur la nécessité « de consolider la décentralisation et la déconcentration et la gestion basée sur les résultats et le rendement, en complémentarité avec le rôle des autorités centrales en matière d'élaboration des stratégies et des grandes orientations nationales, de contrôle, d'orientation et de soutien » Vision stratégies de la réforme 15/30 (2015, p.85).

Il en résulte que la nouvelle stratégie 15/30 vient institutionnaliser et consolider les principes de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans le système éducatif marocain. Cependant, elle émet un principe de mise en place d'une approche ascendante pour pouvoir rallier et s'assurer de l'imputation des acteurs du milieu.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, il sera question de la méthodologie utilisée pour traiter le sujet de notre recherche. L'approche retenue pour vérifier l'hypothèse, qui suppose qu'il existe une corrélation entre l'atteinte des objectifs de la GAR et l'implication de tous les acteurs concernés, est l'analyse qualitative. En premier lieu, il sera question du type de recherche et de l'ancrage épistémologique. En deuxième lieu, nous traiterons de l'entretien semi-dirigé, de la population et de l'échantillonnage, des considérations éthiques et, finalement, suivra une présentation des étapes d'analyse ainsi que des critères de scientificité. En conclusion, nous présenterons une brève description de l'étude comparée pour répondre aux objectifs de notre recherche.

3.2 Type de recherche et posture épistémologique

Notre posture épistémologique se situe dans un paradigme constructiviste. Nous sommes d'avis à l'instar de Le Moigne (1995, p.120) que le monde est considéré comme un construit social et comme le produit des institutions et du « feeling » déterminé par les individus. L'approche constructiviste ne considère pas le monde comme un objet fini, mais comme un construit. Notre posture repose aussi sur le paradigme interprétatif propice à l'utilisation des approches qualitatives. Les approches interprétativistes mettent l'accent sur l'interprétation des individus et considèrent que les approches de gestion proviennent d'acteurs sociaux et peuvent être modifiées par

ces derniers. En ce sens Anadon (2006, p.15) affirme que « la recherche interprétative est celle par laquelle les chercheurs souhaitent comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences ».

3.3 Approche qualitative

L'approche qualitative considère que le chercheur est aussi un acteur dans la recherche par une observation participative. Ainsi, elle a des bases épistémologiques subjectivistes fondées sur l'interprétation et la perception que la vérité n'est pas qu'objective et rationnelle.

Notre recherche se situe dans un mouvement de va-et-vient dans la collecte des données et le sera également lors de l'analyse de celles-ci, ce qu'Olivier de Sardan (1995) appelle un travail d'itération qu'il décrit comme suit :

L'enquête de terrain procède par itération, c'est-à-dire par allers et retours, va-et-vient. On pourrait parler d'itérations concrètes. L'enquête progresse de façon non linéaire entre informateurs et informations et d'itérations abstraites. La problématique qui modifie la production de données qui modifie la problématique (p.13).

Boutin (2000), Deslauriers (1991) et Goyette et Boutin (1995) affirment « que la recherche qualitative considère la réalité comme une construction humaine, reconnaissant la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et concevant son objet en termes d'action-signification des acteurs ».

La visée de l'analyse qualitative est de donner sens, de comprendre les phénomènes sociaux et humains complexes. Quant à Mucchielli (1996) et Paillé (1996) ils explicitent que « les enjeux d'une analyse qualitative sont ceux d'une démarche

discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignage, d'expérience ou de partage ». *Ibid.*, (2006, p.111).

3.4 L'entretien semi-dirigé

Pour faire la cueillette des données qualitatives, nous privilégierons l'entretien semi-dirigé. Boutin (2011, p.24) cite Grawitz (2001, p.591) qui précise que « l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé ». Boutin précise ainsi que les tenants de l'approche qualitative définissent la recherche en mettant l'accent sur la relation entre l'intervieweur et l'interviewé et elle revêt plusieurs formes. Selon Van der Maren (1996) l'entretien a pour but de recueillir des données « sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » p.312.

Pour notre recherche, nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé qui offre un cadre souple qui permet à l'interviewé de s'exprimer librement et d'approfondir sa pensée. Ce type d'entretien donne l'occasion à l'intervieweur de valider le sens des réponses par des questions ouvertes. Boutin (2011, p.30) précise que « dans les préenquêtes, les questions ouvertes permettent d'éprouver certaines hypothèses ou la qualité de certaines questions. » Il affirme d'ailleurs (2011, p.30) qu' « avant de commencer l'ensemble de ses entretiens le chercheur élabore un protocole de questions générales concernant les sujets qu'il veut couvrir. Il garde la liberté de diriger l'entretien dans toutes les directions qu'il estime intéressantes et susceptibles de fournir des données pertinentes ».

Bien que l'entretien semi-dirigé avec des questions ouvertes permet une certaine souplesse lors de l'entretien, il est nécessaire d'avoir un canevas d'entretien rigoureux afin de récolter le plus de données tangibles sur la perception et le vécu de l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans leurs milieux respectifs.

3.5 Population et échantillonnage

Nous avons fait l'échantillonnage selon le principe de la maquette de Van der Maren (2004, p.32). Selon cet auteur, la maquette consiste à choisir « selon différents critères arbitraires de postulats, ou de règles déduites d'une théorie, de sélectionner un nombre d'individus ». Nous avons choisi pour notre recherche sept directions d'établissement selon les critères suivants pour nous assurer d'une bonne représentativité de différents milieux. Van Der Maren précise que les caractéristiques des sujets sont plus importantes que le nombre.

- Une expérience de dix ans et plus
- Une expérience de moins de dix ans
- Représentativité du primaire et secondaire
- Des directions provenant de commissions scolaires différentes

Cet échantillonnage des directions d'établissement au Québec représente une image. Comme le mentionne Van der Maren (2004, p.322) : « si l'on pouvait grossir l'image qu'ils projettent, on obtiendrait une image semblable à celle de la population ».

En ce qui concerne le deuxième échantillonnage de notre recherche, celui du Maroc, il s'est fait en tenant compte du fait que la gestion axée sur les résultats (GAR) n'est implantée qu'au niveau du ministère, des académies et des délégations régionales. Pour avoir un large éventail du degré d'implantation de la GAR, nous avons tenu 14 entretiens avec les chefs et directions de services au ministère, à l'académie de Rabat et également à la délégation de Rabat.

3.6 Considération éthique

Suite à la présentation de notre projet de recherche au comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal, notre projet a été accepté et nous avons obtenu le certificat d'éthique (Annexe I). Un consentement écrit et signé a été remis à chaque participant décrivant l'objet de la recherche et les informant que l'entretien sera enregistré. Ils ont été assurés de la confidentialité de leurs propos et du respect de leur vie privée.

3.7 Déroulement de la collecte de données

Nous avons pris contact avec les participants par le moyen d'un courriel dans lequel nous donnions une brève description de notre projet de recherche. Au Québec, nous avons rencontré les répondants dans leurs écoles et, au Maroc, dans leur lieu de travail. Les entretiens étaient d'une durée approximative d'une heure. Ils se sont déroulés à la date et au moment qui convenaient aux participants.

3.8 Analyse du contenu

Par l'analyse de contenu, nous avons visé à découvrir la signification du message étudié, en appliquant une méthode de classification ou de codification, dans diverses catégories des éléments du document analysé. Nous avons ensuite fait ressortir différentes caractéristiques qui permettront d'en comprendre le sens.

Fallery, B. et Rodhain, F. (2007, p.9) affirment que :

L'analyse consiste à lire un corpus, fragment par fragment pour en définir le contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être construites et améliorer au cours de la lecture. C'est une approche constructiviste qui consiste à catégoriser les significations du texte selon un modèle qui guide le chercheur ce qu'on appelle la fameuse grille d'analyse ».

L'Écuyer (1987, p.50) mentionne que, dans la recherche, plusieurs définitions voient le jour, aussi différentes l'une de l'autre, mais qu'il retient la plus nuancée, celle de Bardin (1977, p.35), selon laquelle l'analyse du contenu est «un ensemble de techniques d'analyse de communications » visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/ réception (variables inférées) de ces messages. L'Écuyer (1987, p.51) fait aussi un parallèle intéressant entre ce qu'il appelle le contenu manifeste et le contenu latent. Le contenu manifeste fait référence au matériel brut faisant l'objet d'analyse. Il porte essentiellement sur ce qui a été dit ou écrit tel quel par le répondant. Il s'agit d'analyser ce qui a été dit sans tenter d'en extraire des informations sous-entendues. Le contenu latent fait appel aux éléments symboliques du matériel analysé. On cherche à découvrir le sens caché des mots. Bref, on cherche une signification dans le non-dit. L'Écuyer explique qu'une approche ne peut pas avoir supériorité sur l'autre. Elles se doivent d'être complémentaires et non opposées. Le choix doit dépendre des objectifs poursuivis. Toutefois, on ne peut ignorer le fait que le contenu de ce qui est dit est tout aussi important que ce qui n'est pas dit. Le contenu manifeste donne le sens premier à l'analyse alors que le contenu latent permet de donner un sens second.

Notre analyse se déroulera en trois étapes. La première étape consistera en une lecture préliminaire du contenu et l'établissement d'une liste d'énoncés. Cette étape de pré analyse servira à dégager une idée générale en vue d'orienter l'analyse. Le matériel recueilli lors des entretiens est très abondant, répétitif et aussi subsidiaire. Il faut, comme le décrit Van der Maren (2004, p.400), séparer l'information du bruit avant de pouvoir essayer de mettre en évidence la signification de cette information. Il précise ainsi que cette opération, qu'on appelle habituellement analyse du contenu, se termine par le codage du matériel. Bardin (1977, p.134) explicite que traiter le matériel, c'est le coder. Le codage correspond à une transformation des données brutes. De plus, Bardin (1977, p.134) cite O.R. Holsti (1969), qui affirme que « le codage est le

processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu ». Il s'agit donc d'une deuxième étape de découpage de matériel en énoncés restreints qui possèdent un sens et qui serviront au découpage par unités, à l'énumération, à la classification pour la codification.

Les données seront analysées pour vérifier si tous les thèmes ont été abordés. On réorganise le matériel en le regroupant en catégories ou thèmes. Il s'agit de trouver les dénominateurs communs sous lesquels on peut regrouper les énoncés. Van der Maren affirme (2004, p.400) que

[...] d'un point quantitatif on dira qu'il s'agit de la description des données : la forme de distribution, les mesures de tendance centrale, de dispersion de relation, etc. C'est à l'occasion de cette étape que l'on pourra obtenir réponses aux questions de vraisemblances (fidélité) et de la pertinence (validité) des données.

La troisième étape consiste à transformer les données afin d'arriver à un constat. Il s'agit de réduire les catégories de la grille d'analyse, d'éliminer la redondance et d'apporter des nuances aux différentes catégories pour les rendre le plus clair possible afin de produire un résultat, ce que Van der Maren (2004, p.401) appelle le traitement des données : « le traitement des données consiste d'abord à transformer les données en résultat ». Miles et Huberman (2003, p.30) considèrent que l'élaboration et la vérification des conclusions forment le troisième courant de l'activité analytique. Ils estiment que les trois étapes de l'analyse s'entrelacent pour constituer l'analyse et forment un processus cyclique et interactif. De plus, ils précisent que le chercheur se déplace constamment entre la collecte des données, la condensation (codage) et l'élaboration des conclusions.

3.9 Critères de scientificité

Les critères de scientificité ou de validation dans notre recherche qualitative sont comme le décrit Mucchielli (1996, p. 265), cité par Drapeau (2004, p.81) : « la validation des méthodes qualitatives fait référence à la capacité de produire des résultats ayant « une valeur » dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié ». D'autre part, Deslauriers (1991, p.99) affirme que « la validité dans la recherche qualitative veut dire que la recherche utilisée a été capable de répondre à la question posée ».

Les critères de validité de notre recherche seront inspirés des critères de validités élaborés par Lincoln (1985) et Guba (1981) cité par Do (2003, sans pagination). En premier lieu :

- Nos entretiens ont été effectués dans le milieu travail avec des personnes engagées et qui témoignent de leur expérience authentique.
- L'être humain est le principal instrument de collecte de données
- L'échantillonnage avait comme critère d'inclure une diversité de participants pour couvrir de multiples réalités
- Par l'utilisation de la démarche inductive, nous avons, à partir des données brutes, organisés des unités de sens qui ont du sens.
- L'application prudente des résultats, car notre intention n'est pas de faire une application de résultats, mais d'aller plus en profondeur avec d'autres approches ou théories.

La validité et la rigueur dans notre recherche se base sur le choix du cadre conceptuel l'élaboration d'un canevas d'entretien rigoureux, le choix méthodologique, la référence aux analyses de recherches sur la GAR, comme le mentionne Martel (2007, p.457) « élaborer un canevas d'entretien le plus rigoureux possible et l'attention portée aux

diverses compétences nécessaires aux entretiens constituent également des moyens que nous avons mis en place pour réduire le biais relatif à la subjectivité »

Gohier (2004, p.7) au sujet de la rigueur dans la recherche cite Guba (1981), Mucchielli (1996), Pourtois et Desmet (1988) qui évoquent les paramètres suivants de crédibilité, de transférabilité, de constance interne et de fiabilité. Elle explique que la crédibilité traduit un souci de validation interne au plan de la saisie des données dans le souci d'établir une validité ainsi que la validation de signification des interprétations. La constance interne que Gohier (2007, p.7) définit comme l'indépendance des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systémiques (le temps, par exemple, ou la personnalité du chercheur), elle requiert la transparence du chercheur. En ce qui concerne le dernier paramètre de rigueur, la fiabilité, Bourgeois (2016, p.9) citant Miles et Huberman (2003) mentionne que le chercheur doit démontrer qu'il est conscient de sa subjectivité et prendre des mesures pour attester que les résultats émergent des données et non de ses intérêts et ses motivations.

En termes de validité, notre échantillonnage est représentatif du vécu des participants québécois et marocains quant à l'implantation de la GAR dans leurs milieux respectifs. Ainsi, comme l'affirme Drapeau (2004, p.82) « la validité implique un échantillonnage représentatif de la problématique afin de généraliser les observations ». Cette dernière (2004, p.81) mentionne qu'un des critères le plus important dans la recherche qualitative est la rigueur : la rigueur au niveau de la méthodologie, de l'analyse de données et dans la présentation des résultats.

En termes de crédibilité de notre recherche, une fois l'analyse des données terminée, nous soumettrons les résultats de notre analyse aux participants à notre recherche afin de vérifier et d'entériner la validité de notre analyse. Avec cette vérification, comme le mentionnent Pourtois et Desmet (1988, p.52) cités par Drapeau (2004, p.82) « le chercheur sera vigilant quant à la cohérence de ses déductions et il confrontera son

interprétation au matériel référentiel de base, c'est-à-dire aux études et aux recherches proches ainsi qu'aux théories reconnues et bien définies (validité référentielle) ». De plus, la triangulation théorique peut être utilisée pour éclairer les informations recueillies et donne une crédibilité aux interprétations. Pour leur part, Lincoln et Guba (1985) considèrent que la validation des résultats d'analyse par les acteurs du terrain est l'étape la plus importante pour justifier la crédibilité d'une recherche.

3.10 Analyse comparée

Étant donné que notre recherche est réalisée dans la perspective de comparer l'implantation de la gestion axée sur les résultats au Québec et au Maroc, dans les deux systèmes de l'éducation, il a été nécessaire de construire et d'orienter les questions dans notre canevas d'entretien dans une optique permettant de faire saillir les similitudes et divergences dans l'approche et le contexte de l'implantation de la GAR. Également, tout le long de notre démarche de recherche, lors du recensement des écrits théoriques, de l'élaboration des canevas d'entretien et de la construction des données, nous étions dans une visée comparative, dans une approche où, comme le précise Vigour (2005, p.7), « l'important est de retenir que de comparer, c'est à la fois assimiler et différencier par rapport à un critère. Comparer, c'est donc, dans une première approche, relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur ».

Le processus fondamental de notre comparaison vient de ce que Mucchielli (2007, p.18) affirme : « les méthodes qualitatives reposent sur quelques procédés naturels utilisés spontanément par l'esprit humain pour ordonner le monde et le comprendre. » Mucchielli (2007, p.18) précise aussi que « l'esprit humain pour comprendre le monde et pouvoir s'y situer fait donc des rapprochements, compare et s'efforce de trouver des points communs ou des différences qui font sens ».

L'objectif de notre recherche comparée est d'arriver à mettre en lumière les liens logiques qui constituent la mise en œuvre de la GAR dans les deux systèmes éducatifs et d'arriver, comme le précise Rebotier (2010, p.4), à « comparer pour créer des spécificités, pour souligner et entériner une distinction, une rupture, une rivalité. En d'autres termes, la comparaison présente un intérêt pour la connaissance ».

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Ce chapitre sera consacré à la présentation des résultats de notre enquête sur l'implantation de la GAR dans les établissements scolaires au Québec ainsi qu'au niveau du ministère au Maroc. Nous ferons état des données recueillies lors de nos entretiens avec les directions d'établissement au Québec les responsables au ministère de l'Éducation au Maroc. La présentation du traitement de nos données portera sur les quatre dimensions préétablies dans notre canevas d'entretien, soit le contexte de l'implantation de la GAR dans les milieux, le rôle des différents acteurs et en dernier lieu la rétrospective sur l'implantation.

4.2 Le contexte de l'implantation de la GAR au Québec

Pour comprendre le contexte de la mise en œuvre de la GAR dans les commissions scolaires et les établissements pour le cas du Québec nous avons posé des questions sur le processus de l'implantation, les arguments et les stratégies mises de l'avant, les fondements et les principes qui soutiennent l'application de la GAR.

Au sujet du contexte, tous les répondants reconnaissent que c'est une commande ministérielle et qu'ils n'avaient pas le choix. Pour mieux illustrer nos propos, voici deux commentaires de deux sujets :

Dans le milieu on n'a pas vu nécessairement d'arguments ou de présentation de la GAR, ç'a déboulé plus par obligation que par présentation, on a comme vécu, on devait le faire et on avait un modèle déjà. Il fallait cadrer dans le modèle qu'on nous a présenté. (Sujet 3)

Je pense que c'était aussi simple de dire qu'il y a une commande du gouvernement, voici on est le seul ministère qui n'a pas un plan axé sur la reddition de compte. Tu trouves ça en santé, la reddition de compte était partout, il restait le ministère de l'Éducation, voilà on était les derniers, voici le modèle. (Sujet 6)

Par contre tous les sujets, de façon unanime, affirment que les arguments principaux du ministère, pour la mise en œuvre de la GAR visaient à augmenter le taux de réussite des élèves, le taux de diplomation et diminuer le taux d'abandon scolaire. La pression des parents et du milieu ainsi que des lacunes au niveau de la gestion du système éducatif constituent aussi des arguments du ministère selon les répondants. Pour mieux saisir la portée des propos rapportés, voici des commentaires de répondants :

Il y a eu un impact d'augmenter le taux de réussite de nos élèves, augmenter la réussite et le taux de diplomation, la qualification, c'était vraiment des enjeux hyper importants. (Sujet 4)

Le taux de décrochage des élèves au Québec, le taux de réussite mitigé surtout dans un état où on est quand même dans une société développée et démocratique on devrait avoir un taux de réussite plus élevé. (Sujet 5)

De façon générale, tous les répondants sont d'accord avec les principes de la GAR, soit la reddition de compte et l'imputabilité et l'obligation de résultats. Nonobstant le fait qu'elle a été imposée, les directions d'établissement sont d'avis que la GAR a permis aux équipes-écoles de se questionner sur les pratiques afin d'améliorer la réussite des élèves. Les approches de la mise en œuvre de la GAR ont été différentes d'une école à l'autre, mais ont permis aux équipes-écoles d'élaborer des projets et d'intégrer de nouvelles pratiques afin d'atteindre les résultats attendus.

Je veux que ce soit appliqué la gestion axée sur les résultats. La cible est importante dans la mesure où ça va me dire que ce que je fais peut arriver à faire la différence. (Sujet 1)

Moi personnellement, je crois à la gestion axée par la réussite, ça me va je m'inscris dans cette ligne de pensée. (Sujet 3)

Tout ça moi je pense que ça a amené les gens au fil du temps à être davantage conscientisé par rapport à qu'est-ce que je peux faire pour améliorer mes pratiques ou améliorer la réussite des élèves. (Sujet 6)

4.2.1 Implantation et rôle des différents acteurs

La deuxième partie de l'entretien visait à comprendre comment s'est déroulée l'implantation de la GAR dans les commissions scolaires ainsi que dans les établissements scolaires. Les questions touchaient, la perception, le degré d'adhésion et l'implication de l'équipe-école ainsi que les stratégies déployées et leur impact positif ou négatif versus le rôle des différents acteurs.

L'implantation de la GAR dans les commissions scolaires s'est déroulée selon des approches différentes. Toutefois un élément commun se dégage des énoncés des répondants à l'effet que c'était une loi, une obligation et qu'ils n'avaient pas le choix. Les répondants rapportent que les commissions scolaires ont fourni un canevas ou un modèle qui devait être suivi pour respecter les orientations du plan stratégique en vue d'atteindre les cibles du ministère.

La commission scolaire ici a mis en place des façons de faire avec les adjoints de réseau sur comment travailler la GAR et on a mâché ça pour ne pas rentrer ça trop de travers dans la gorge. (Sujet 6)

Nous on a présenté en fait un modèle, le canevas avec les objectifs, on nous a présenté la convention qui avait été établie avec le ministère pour la commission, après ça ils ont dit chacun devrait y participer en faisant sa part pour contribuer à atteindre les objectifs du ministère et là on nous a présenté nos objectifs-école à partir de ça on devait mettre les moyens en place. (Sujet 3)

Selon certains répondants l'échéancier était contraignant et ne laissait pas place à la réflexion ni à la compréhension du processus d'implantation

Ils arrivaient tout de suite on saute les étapes dans la réflexion et donc on voulait tellement que ça aboutisse rapidement que tu n'as pas de temps dans le processus, c'était l'échéancier. (Sujet 1)

D'autres sont d'avis que leurs commissions scolaires ont donné assez d'explication et d'arguments pour l'implantation de la GAR dans leurs établissements.

Donc l'implantation, c'est sûr que de partir des arguments qui nous ont été donnés dans notre commission scolaire, d'expliquer le but, le pourquoi la réussite augmente, le but de répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves, ça va être un prétexte pour parler de pédagogie, ça être en même temps de bonifier nos pratiques. Au CCG on a eu beaucoup d'explications et de détails par la suite sur notre convention de gestion et notre plan de réussite. (Sujet 4)

À propos des stratégies d'implantation de GAR dans les écoles, certains répondants rapportent qu'ils ont eu quelques rencontres à différentes fréquences sur la mise en œuvre de la GAR, d'autres affirment que les commissions scolaires ont mobilisé les services éducatifs pour soutenir les directions d'établissement afin d'établir les conventions de gestion et de réussite éducative avec leur équipe-école.

En ce qui concerne la perception, sur le degré d'adhésion et l'implication de l'équipe-école, tous les répondants affirment que les enseignants rejettent les cibles et c'est, jusqu'à maintenant, encore un sujet sensible. Par ailleurs certains répondants rapportent que les enseignants voient les cibles comme une forme d'évaluation de leur enseignement. Pourtant, toutes les directions interviewées affirment que la mise en œuvre de la GAR a permis de mobiliser les équipes autour des enjeux de réussite pour tous les élèves en créant des espaces de discussions et réflexions sur les pratiques pédagogiques porteuses de réussite. Les répondants s'entendent à dire que leur rôle était de fournir les outils et les moyens nécessaires à l'atteinte des résultats. D'autre part, certains répondants ont pris le temps de démystifier la GAR et de rassurer les intervenants sur l'utilité des cibles comme une forme de monitoring des résultats des élèves et non une évaluation des enseignants.

Quant au respect des spécificités de chaque école, les directions rapportent que c'est à partir de l'analyse de la situation de leur école et des données fournies par les commissions scolaires sur la réussite, que les cibles sont choisies. Toutefois, elles doivent être orientées vers l'atteinte des cibles de la commission scolaire et conséquemment celles du ministère.

La convention de gestion, je l'ai fait avec les gens, j'y donné du sens parce qu'on est parti des élèves. J'ai essayé de voir qu'est-ce qu'un levier pour moi et c'était de mobiliser le personnel autour de ce qu'on peut faire pour les élèves. (Sujet 2)

Au niveau de l'école, ça été très difficile les cibles avec les chiffres, les cibles chiffrées ça été un combat même encore jusqu'à l'année passée, les enseignants refusaient les cibles chiffrées. (Sujet 3)

Au niveau de l'impact positif ou négatif des stratégies déployées, de la participation des partenaires et du rôle de la direction, les répondants rapportent qu'ils ont tous déployé une stratégie axée sur la réussite des élèves et les améliorations à apporter

pour augmenter le taux de réussite en créant des conditions gagnantes au dialogue avec tous les partenaires de l'école. Ils rapportent qu'ils se sont attardés à instaurer une vision, à se donner des priorités et donner du sens à l'implantation de la GAR. Cependant ils sont unanimes à affirmer qu'il existe encore une méfiance et un malaise des enseignants vis-à-vis les cibles chiffrées. Les répondants affirment qu'ils se sont attardés à créer un climat de confiance, mais que l'adhésion n'est pas totale. Voici quelques affirmations pour illustrer leur propos :

C'est un outil qui va nous permettre de s'asseoir puis de réaliser qu'est-ce qu'on fait, donc faire de la régulation, ce n'est pas mal ça le plus important. (Sujet 1)

J'ai présenté les résultats des élèves, je leur ai dit je les présente, mais pour moi ce qui est important c'est ce que vous faites, les actions, la recherche de moyens et toute la différenciation pédagogique puis d'être au fait avec l'élève et se questionner par rapport aux élèves. (Sujet 2)

C'est très rigide par rapport aux cibles chiffrées. Ils sont très réticents. On jasait de cibles, mais c'est moi qui finissais par les déterminer et les mettre dans la convention, ils me disaient oui, mais ils ne proposaient pas de cibles. (Sujet 3)

D'autre part on note dans les propos des répondants une différence marquante entre la réceptivité des enseignants du primaire et ceux du secondaire des outils de la GAR en particulier en ce qui concerne les cibles de réussite à atteindre. Les directions du primaire rapportent que les enseignants finissent par accepter les cibles alors que pour ceux du secondaire, la résistance et le rejet sont toujours présents.

4.2.2 Rétrospective

Dans la rétrospective l'objectif était en premier lieu de valider le degré d'implantation dans les établissements scolaires et de vérifier si les intervenants du milieu étaient préparés à l'arrivée de la GAR. En deuxième lieu, nous voulions vérifier auprès des répondants si les principes de la GAR en général améliorent le principe de la réussite pour tous.

En ce qui concerne le niveau de l'implantation de la GAR dans les écoles les répondants soutiennent que la GAR n'a pas été bien implantée parce que les enseignants n'ont pas été préparés et n'ont pas eu de formations. De plus, le délai d'implantation était trop court, il fallait prendre le temps pour que les milieux s'approprient les outils de la GAR, cela aurait permis de créer un climat de confiance et établir une crédibilité. Bref, il fallait un meilleur accompagnement des milieux vers le changement pour se donner les moyens de réaliser ce virage important. Certains répondants sont d'avis que le fait de brûler les étapes, a miné la mise en œuvre et surtout le rejet des cibles chiffrées. Une direction interviewée mentionne que certaines directions ont fait la convention seule à leurs bureaux. Voici quelques affirmations :

J'ai besoin qu'on me donne les moyens ça ne s'est pas traduit dans la réalité ce qui a contribué à miner la mise en place de la GAR. (Sujet 1)

Dans certains milieux la direction a fait seule la convention de gestion dans son bureau, est-ce bien implanté, je ne suis pas certaine puis est-ce qu'on valide je ne suis pas certaine. (Sujet 3)

C'est dur de préparer à faire un changement, c'est sûr que dans l'idéal dans un monde merveilleux, ce qui n'est pas notre cas, des journées de formations, des rencontres, de la libération, mais il y a un côté financement qui ne fait pas réaliste là-dedans. (Sujet 4)

Ben moi je répète que 8 ans plus tard à mon point de vue, c'est encore en évolution dans la tête des enseignants ce n'est pas leur priorité. (Sujet 6)

C'est clair que ce n'est pas bien implanté, on a du chemin à faire. Si c'était à refaire former les directions et prendre le temps de l'implanter à l'école(Sujet 7)

Pour répondre à la question concernant la réussite pour tous et si la GAR contribue à améliorer la réussite, certaines directions d'établissement rapportent qu'en général le fait de devoir se fixer des objectifs et des cibles de réussite, leur a permis de se pencher

sur les approches pédagogiques et sur les façons de faire, ce qui a eu pour effet d'augmenter la réussite et la persévérance. D'autres répondants précisent que ce n'est pas le fait de fixer des cibles qui a un impact, mais l'occasion de mobiliser l'équipe.

Moi personnellement dans mon application je dirais que les principes de la GAR améliorent la réussite parce que ça fait en sorte qu'on est obligé de se questionner en équipe sur ce qu'on fait et puis ce qu'on peut faire de différent, comment on peut être efficace. (Sujet 3)

Ça améliore c'est le mot important, oui ça améliore parce que de mon côté comme gestionnaire, je prends plein de décisions en fonction de mes résultats (sujet 4)

C'est un moyen, un outil de travail qui peut donner un bon impact. (Sujet 7)

Le dernier volet de notre canevas d'entretien avait pour but de vérifier si l'introduction de la GAR dans le système éducatif favorisait l'innovation pédagogique. Un consensus se dégage à l'effet que la GAR a permis de faire un travail de mobilisation autour de la réussite et de développer un climat de confiance favorisant l'émergence de projets éducatifs innovants. Pour eux, ce n'est pas la GAR qui crée les conditions, mais c'est le gestionnaire qui est au fait des pratiques qui en fait la promotion. Tous les répondants sont d'avis qu'il faut avoir les moyens financiers et les outils pour innover et faire vivre les projets dans les établissements. Quant à la mission de l'école tous s'entendent à dire qu'il faut aller au-delà des chiffres pour mesurer la réussite des élèves. Voici quelques réponses des répondants :

Oui le contexte est vraiment fameux pour l'innovation, si tu me donnais les outils que je puisse l'actualiser. (Sujet 1)

Ce n'est pas la GAR qui favorise, pour moi c'est comment tu vas réussir à mobiliser ton équipe pour faire questionner. (Sujet 2)

Il faut connaître les pratiques innovantes, ce n'est pas la GAR qui nous informe c'est quoi les nouvelles pratiques. (Sujet 3)

La GAR a mis les gens en développement ça c'est sûr ça a permis des initiatives sur le plan pédagogique. (Sujet 4)

Je pense qu'il faut aller au-delà des chiffres, oui théoriquement il y a des chiffres qui sont là, il y a des cibles, mais on travaille avec des humains, ok on travaille avec des humains puis il faut aller au-delà. (Sujet 6)

4.3 Le contexte de l'implantation de la GAR au Maroc

Pour comprendre le contexte de la mise en œuvre de la GAR au Maroc, nous avons mené les entretiens, auprès de directions de services et chefs de division, au sein du ministère de l'Éducation nationale. Nous avons élaboré un canevas adapté au contexte marocain.

4.3.1 L'objectif de l'entretien

L'objectif de l'entretien était de valider les modalités de reddition de compte et l'implantation de la GAR en éducation. À ce niveau, les répondants rapportent qu'il existe une reddition de compte hiérarchique. Certains affirment que la redevabilité et l'imputabilité sont des concepts abstraits et que la mise en place de la reddition de compte demeure une démarche à développer. De plus, la reddition de compte se bute à une certaine culture et aux pratiques en place de l'administration marocaine. Cependant, avec le plan d'urgence en 2009, dans le cadre d'un projet financé par l'ACDI le PROCADEM, une amorce de la GAR a débuté. Cela visait la mise place d'une démarche par projet au ministère de l'Éducation. Cette approche intégrait la GAR comme finalité. Voici ce que certains responsables ont affirmé :

La redevabilité n'est pas en place, il faut définir le concept. L'imputabilité n'existe pas, c'est un processus qu'il faut amorcer. (Sujet 2)

Il n'y a pas de reddition de compte comme l'exige la GAR, mais on doit donner certaines justifications. (Sujet 7)

Il n'y a pas de mécanismes de reddition de compte, nous n'avons pas de cadre de sanctions ou de dialogue. (Sujet 2)

La nouvelle stratégie 15/30 recommande l'instauration de contrat de performance entre le ministère, les académies, les délégations provinciales et les établissements. Des budgets seront dédiés à chaque niveau pour établir les contrats de performances et ainsi rendre compte. Le mandat reste à préciser, entre autres il faut évaluer la capacité du système pour chaque palier du ministère et s'assurer de la mise en place d'un mécanisme d'accompagnement et d'un plan de formation.

Il y a toujours un écart entre l'organigramme officiel et la réalité. Nous sommes passés par plusieurs périodes à cause de la politique, nous n'avons pas pu réaliser ni plan ni évaluation. (Sujet 2)

Nous élaborons un plan d'action pour savoir comment aboutir, je ne peux rien vous cacher, ce n'est pas une tâche facile pour combiner tous les ingrédients pour arriver, nous avons soit le culturel soit les entités administratives pour la question de motivation du personnel. Il y a les questions culturelles qui se posent, il y a des lois administratives qui peuvent parfois être un frein. (Sujet 3)

4.3.2 Élaboration

En ce qui concerne l'étape de l'élaboration et étant donné la performance du système éducatif, les répondants affirment qu'il y a une nécessité à rendre compte et à instaurer la GAR. Ils rapportent que malgré le progrès au niveau de l'accessibilité à la scolarisation, il reste encore d'énormes difficultés au niveau des infrastructures des écoles et des ressources humaines, mais surtout sur le plan de la qualité de l'enseignement. Ils mentionnent qu'il existe une amorce de reddition de compte, mais les mécanismes ne sont pas encore instaurés. Les responsables soutiennent qu'il y a une forme de reddition de compte verticale auprès du supérieur immédiat sur le travail et les objectifs, mais pas toujours sur l'atteinte d'un résultat.

La reddition de compte dans le contexte socioculturel marocain, je pense que c'est un palier qui nous manque qu'on pourrait tirer beaucoup d'avance. Le premier avantage que je voudrais citer, c'est la responsabilisation, c'est une question fondamentale. (Sujet 2)

La GAR doit être réalisé avec la rigueur et la méthodologie qui s'impose et si j'adhère à cette vision comme elle est définie au niveau international il faut la dérouler en tant que telle, mais pas uniquement quelques indicateurs. (Sujet 3)

À propos du rôle de chacun dans la mise en place de la GAR, les responsables soutiennent qu'il faut rendre compte et adhérer aux principes de la reddition de comptes et de l'imputabilité, mais ils affirment également que les questions culturelles, les lois administratives sont incompatibles avec les principes de la GAR constituent un frein à sa mise en œuvre.

On ne peut pas demander à quelqu'un d'atteindre un résultat alors qu'il n'appartient pas à une structure définie, il n'a pas un rôle bien clair qui le responsabilise et il n'y a pas de charte ou de descriptif de poste qui responsabilise les personnes vis-à-vis les résultats. (Sujet 5)

Le problème c'est au niveau culturel certaines pratiques que les gens ont acquises avec les années, ils ont de la difficulté à s'en débarrasser. On a formé les décideurs sur la GAR, mais pas à tous les paliers, jusqu'à la base. (Sujet 6)

D'une manière officielle, la gestion axée sur les résultats n'est pas en place et elle n'est pas comprise par tous les acteurs. L'aspect culturel est difficile.....sujet 5

4.3.3 Implantation

Le Maroc est bénéficiaire de l'aide internationale et de plusieurs bailleurs de fonds, nos questions portaient au préalable sur les exigences de ces derniers à imposer la GAR. Les répondants mentionnent qu'au niveau de la reddition de compte aux

bailleurs de fonds, elle se fait selon les documents et les canevas fournis par ces derniers, mais en réalité sur le terrain et sur le plan opérationnel, la GAR n'est pas appliquée. Voici deux commentaires éloquentes qui représentent la réponse aux exigences des bailleurs de fonds.

Je pense que la relation vis-à-vis les bailleurs de fonds, on travaille avec la GAR. Les documents qu'on nous fournit, tout ce qui est demandé d'ailleurs dans le canevas qu'on fournit respecte les choses demandés par la GAR, mais quand je dis sur le plan opérationnel et pratique, on n'applique pas la GAR, sur le plan pratique c'est imposé par les institutions, les documents demandés c'est la GAR sur le plan pratique on ne l'applique pas. (Sujet 5)

La GAR a été introduite dans le cadre d'un projet avec les Canadiens, le projet PROCADEM qui a donné beaucoup de moyens pour généraliser, mais en fait cette approche, qui à mon sens n'a pas été très bien adoptée, parce que de manière générale c'est un changement important par rapport à l'administration où les fonctionnaires d'habitude se soucient peu des résultats sont des gens qui font leur travail de manière routinière pour faire des tâches et non pour répondre à un résultat. (Sujet 7)

Certains mentionnent que les expériences vécues dans le cadre du plan d'urgence leur a appris ce qu'est la GAR et de travailler dans l'atteinte de résultats. Au niveau de l'introduction de la GAR dans les établissements scolaires du Maroc, les responsables sont unanimes qu'il faut arriver à responsabiliser les chefs d'établissement et les enseignants et les rendre redevables et imputables de la bonne gouvernance des établissements et de la réussite des élèves. Cependant ils sont unanimes à dire qu'il faut changer le statut juridique de l'établissement et de la direction pour leur donner une autonomie et décentraliser les ressources pour mettre en place des services adaptés aux besoins du milieu. Ils mentionnent le manque de formation des directions d'établissement au niveau de la gestion administrative et budgétaire.

Les établissements ne sont pas prêts pour la reddition de compte. Ils ne sont pas prêts parce que c'est la culture qui les pénalise. Il faut de la transparence, de la

formation, de l'accompagnement. Ils ne sont pas prêts en termes de capacité et de compétence de gérer un budget, de gérer des indicateurs. (Sujet 2)

Je pense qu'il faut donner les moyens et déléguer le pouvoir, je pense que c'est ça le grand défi actuellement, c'est la délégation de pouvoir pour les chefs d'établissement. (Sujet 5)

En ce qui concerne l'impact de l'implantation de la GAR et le lien sur l'amélioration de la réussite, les répondants sont d'avis que la reddition de compte et la motivation sont reliées c'est-à-dire qu'elles sont complémentaires. En somme, l'enseignant doit assumer la responsabilité à condition de lui fournir les outils, les ressources et la rémunération adéquate.

On demande à un enseignant de rendre des comptes, mais on doit lui donner les moyens et s'il a besoin d'accompagnement on lui offre et s'il y a des résultats on le motive et s'il est motivé il va doubler d'effort. (Sujet 3)

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Introduction

Ce chapitre traitera des résultats des données recueillies lors des entretiens avec les acteurs du milieu sur le contexte d'implantation de la GAR dans leur milieu respectif. Nous présenterons une analyse de la mise en œuvre de la GAR dans le système éducatif ainsi que les changements introduits suite à l'introduction des principes de la GAR.

La discussion nous permettra de répondre à la question de recherche, de faire des liens avec le cadre conceptuel et également de faire le lien entre le contexte d'implantation et l'engagement des acteurs du milieu dans la mise en œuvre.

5.2 Le cas du Québec

Au niveau du contexte de la mise en œuvre de la GAR ainsi que des processus de l'implantation, les directions d'établissement reconnaissent que c'est une commande ministérielle et qu'ils n'avaient pas le choix d'intégrer la GAR dans leur gestion et d'élaborer une convention de gestion et de réussite éducative avec leur équipe-école. Il n'y a pas eu d'étape de discussion et d'appropriation, ce que confirme les propos de Mazouz, Leclerc (2008, p.424) à l'effet que les ratés des changements dans la gestion publique c'est l'absence d'une réelle délégation de pouvoir et de l'appropriation du changement par les acteurs du milieu.

Bien que la majorité des répondants adhèrent aux principes d'imputabilité et de reddition de compte, ils dénoncent le manque de ressources et de temps pour préparer les enseignants à une réforme aussi majeure que la gestion axée sur les résultats. Quant aux arguments qui ont motivé le ministère à imposer ce nouveau cadre de gestion, les directions d'établissement affirment unanimement que les lacunes au niveau de la gouvernance scolaire, le taux de réussite des élèves, l'augmentation de la diplomation et la diminution du taux d'abandon sont autant d'éléments qui justifient l'implantation de la GAR dans le système éducatif. Nonobstant le fait que la GAR a été perçue comme une obligation de résultat, le principe de reddition de compte a permis aux directions et aux équipes-écoles de se questionner sur les pratiques pédagogiques afin d'améliorer la réussite des élèves. L'obligation de se fixer des objectifs et des cibles à atteindre a contraint les directions d'établissement à faire un diagnostic au niveau de la réussite et du besoin du milieu, à analyser les pratiques éducatives et à mettre en place les moyens adéquats pour atteindre les cibles fixées dans la convention de gestion et de réussite éducative.

Selon nos répondants les approches mises de l'avant dans l'implantation de la GAR ont été différentes d'une commission scolaire à une autre, d'une école à une autre et d'un style de gestion de la direction à un autre. Toutefois, un point commun se dégage de l'analyse de nos entretiens, c'est que malgré les réticences de certaines directions d'établissement et malgré le rejet total des cibles chiffrées, de la part des enseignants, la GAR a permis aux équipes-écoles de se rencontrer, de se concerter, de changer des pratiques et d'en intégrer des nouvelles afin d'atteindre les résultats attendus. Maroy (2008, p.149) rapporte que la majorité des répondants de sa recherche sur la GAR au Québec affirme que la mise en œuvre de cette nouvelle gestion a été propice à la mobilisation des équipes au regard des cibles de réussite, ce qui vient appuyer les propos que nous avons recueillis lors des entretiens auprès des directions d'établissement. Toutefois, tout comme les répondants, il précise que la rapidité de la

mise en place des conventions, les cibles mesurables ainsi que l'approche top down n'ont pas été des incitatifs à la mobilisation d'équipe.

Le déroulement de la mise en œuvre de la GAR par les commissions scolaires a donné lieu à des pratiques différentes. Certaines ont procédé à l'ajout de personnel au niveau des ressources éducatives, d'autres à l'engagement de consultants externes, ou le mandat a été confié à des cadres administratifs. De plus, la majorité a opté pour un modèle et un canevas unique qui devait être suivi dans le respect des orientations du plan stratégique de la commission scolaire, ce que Maroy (2008, p.151) a appelé la formule « clef en main ». L'échéancier était contraignant et n'accordait pas beaucoup d'espace à la réflexion et à l'échange pour mobiliser les équipes-écoles étant donné que l'ensemble des établissements devait contribuer à l'augmentation de la réussite de la commission scolaire. Les directions les plus expérimentées ont accueilli la GAR et son implantation dans leur établissement avec circonspection les incitant ainsi à une certaine prudence dans la mise en œuvre et la mobilisation de leur équipe en s'assurant d'une certaine concordance entre les cibles imposées et la réalité du milieu. D'autres considéraient que la GAR et les outils qui ont été mis à la disponibilité des établissements par la commission scolaire, tels que les tableaux de bord et les logiciels d'analyse, leur permettaient de réguler et de monitorer les résultats et d'effectuer une reddition de compte auprès des enseignants.

Enfin, pour certains de nos répondants, la GAR est un levier permettant de mobiliser l'équipe vers un objectif commun, soit l'amélioration des résultats des élèves et, pour d'autres, c'est un outil de régulation et de supervision. L'institutionnalisation de la GAR n'a pas vraiment rencontré d'opposition de la part des dirigeants des commissions scolaires ni des directions d'établissement qui font partie de la structure hiérarchique. Cependant, les enseignants qui constituent la structure opérationnelle, qui sont conscients de leur obligation de moyens, rejettent les cibles chiffrées et considèrent que la supervision pédagogique basée sur les résultats des élèves remet en

question leur autonomie professionnelle. Ils se sentent scrutés et contrôlés et contestent la supervision sur une base de résultats chiffrés. Le discours des représentants syndicaux opposés à l'utilisation des cibles de réussite imposées par la commission scolaire pour répondre aux objectifs du plan stratégique du ministère.

La direction d'établissement, en plus de sa gestion administrative de l'établissement, assume la gestion pédagogique et joue un rôle de leadership pédagogique. Cependant, la GAR est venue introduire une nouvelle modalité de gestion pédagogique par l'utilisation de tableaux de bord, d'outils statistiques sur les résultats des élèves. Cette gestion pédagogique n'est pas exercée seulement par la direction d'établissement, mais comme le mentionne Maroy (2016, p.106) « aussi par la direction générale qui inscrivent les directions d'établissement dans un réseau contraignant d'attentes de surveillance statistique et de demande des comptes ».

Nonobstant les contraintes imposées par l'institutionnalisation de la GAR, les directions d'établissement sont d'avis que la mise en œuvre de la GAR dans leurs établissements a été une occasion pour mobiliser les équipes autour des enjeux de réussite. D'ailleurs, certains répondants rapportent qu'ils ont permis aux acteurs du milieu des échanges sur la GAR et de les rassurer quant à l'utilisation de cibles. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'une approche participative a permis aux directions de dissiper les craintes, de partager l'information et de permettre aux acteurs du milieu de prendre conscience de la portée des changements imposés par la GAR. Dans certains milieux, cette participation a suscité la collaboration à l'atteinte des résultats. Selon Mazouz (2008, p. 426), « la gestion participative repose sur la participation active des acteurs à l'échelle des processus et procédés affectant la tâche ».

Soulignons que par contre, de façon générale, la collaboration et la participation à l'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative avec des cibles chiffrées n'a pas été chose facile. Si certaines directions du primaire ont réussi à établir

des cibles et privilégier les moyens à mettre en place pour les atteindre et faire adopter la convention de gestion au conseil d'établissement, les directions du secondaire n'ont pas réussi à faire adhérer les enseignants aux cibles mesurables et quantifiables. Cependant les enseignants, malgré le refus de participer à l'adoption des conventions de gestion au conseil d'établissement, participent et collaborent avec la direction à la mise en place de projets pédagogiques et des mesures correctives pour la réussite des élèves.

Les directions soutiennent que, malgré les années, la GAR est toujours en période d'implantation et d'évolution. Il fallait créer au préalable un climat de confiance et établir une crédibilité, car il subsiste encore une méconnaissance des principes de reddition de compte et d'imputabilité. Une direction nous rapporte lors de l'entretien qu'il y a encore des directions qui mettent les cibles seules dans leur bureau. L'implantation de la GAR n'a pas réellement contribué au principe de la réussite pour tous, mais néanmoins les principes d'imputabilité et de reddition de compte et l'amélioration de la qualité de l'enseignement ont contribué à améliorer et introduire de nouvelles approches pédagogiques afin d'améliorer la réussite. La régulation par résultats a modifié le travail de la direction et sa gestion pédagogique et, par le fait même, a changé le travail de l'enseignant. Comme la direction doit travailler avec son équipe-école selon une approche participative et collégiale, l'enseignant dans une optique d'atteinte de résultats doit changer sa façon de faire et changer ses approches, ce qui rejoint les propos de Tchimou (2011, p. 103), qui affirme que la nouvelle régulation en éducation a transformé le travail de l'enseignant. Nous nous permettons d'ajouter à son affirmation que cela a influé sur le travail de la direction et l'incite à la collaboration et à la mise en place des conditions plus favorables à l'émergence de pratiques efficaces.

Dans le contexte où la mission de l'école est d'instruire, socialiser et qualifier, nous avons demandé aux directions d'établissement comment la GAR, qui impose des

cibles chiffrées au niveau de la réussite scolaire, peut aider à remplir la mission de l'école. Ils ont répondu de façon unanime qu'à l'école, on travaille avec des élèves qui sont des humains. Il faut voir la réussite dans sa globalité c'est-à-dire la réussite éducative et non seulement scolaire. Ce point de vue rejoint le point de vue syndical CSN et CSQ qui considère que la réussite de tous est un idéal à atteindre. Quant à la FQDE, comme le rapporte Maroy (2014, p. 63), sa conception de la réussite s'articule autour de l'esprit de la réforme qui fait référence à la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

5.3 Le cas du Maroc

Nos entretiens au Maroc se sont déroulés auprès de responsables du ministère de l'Éducation à l'académie de Rabat. Ces derniers rapportent qu'il existe des mécanismes de reddition de compte hiérarchique portant sur la tâche et le travail accompli et non sur les résultats.

Le ministère de l'Éducation a bénéficié du soutien de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) pour la mise en œuvre de l'approche par projet. Le projet PROCADÉM, qui a débuté en 2009 dans la foulée du plan d'urgence, avait pour mandat le renforcement des capacités institutionnelles du système éducatif en matière de décentralisation et de déconcentration et intégrait le développement des mécanismes et outils nécessaires à l'intégration de la GAR. Les principes de la GAR ne se sont pas sédimentés aux différents paliers du système de l'éducation. Les différents changements de ministre de l'Éducation ainsi que les changements des fonctionnaires ont compromis la pérennité de l'approche par projet et la mise en œuvre de la GAR.

Les responsables du ministère aspirent à un changement reflétant une volonté indubitable d'une réforme de bonne gouvernance, en faveur des principes

d'imputabilité, de reddition de compte et de transparence. Ce désir de réforme se bute à une résistance par manque de clarté, de cohérence et de collaboration. Les formations sur la GAR ont été données à des directions de service, des chefs de division et des responsables d'académie et demeurent à ce niveau de la hiérarchie et n'atteignent pas tous les acteurs du ministère de l'Éducation.

La bonne gouvernance incarne la transparence et la participation de tous, comme le confirment les propos de Lalancette (2014, p.16) : «la gouvernance scolaire implique qu'elle se réalise à travers un système de gestion décentralisé ou la régulation conjointe prend place entre les structures de divers paliers incluant le niveau local [...] elle mise sur le professionnalisme, l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs locaux de l'éducation ».

Les répondants affirment qu'il faut amorcer un processus de mise en œuvre de la GAR et de bonne gouvernance. Le déploiement se heurte à une culture managériale fortement hiérarchisée et bureaucratique héritée de la période du Protectorat français au Maroc de 1912 à 1956. Nous pouvons affirmer que, pour dissiper la résistance à l'implantation au niveau du ministère et des autres paliers, il faut conséquemment s'assurer d'un mode de fonctionnement participatif, mobilisateur favorisant un mode de gestion propice à une culture d'imputabilité et de reddition de compte.

L'accompagnement et la formation doivent se faire à tous les échelons dans un mouvement ascendant (bottom-up) et descendant (top down) du système et doivent être basés sur une approche participative qui laisse place au partage des connaissances, des idées et à l'innovation. Par ailleurs, la modernisation et le développement de la bonne gouvernance passent par la rupture avec le mode de gestion bureaucratique, héritage du colonialisme. Il faut, comme le souligne Ndi Zambo (2014, p.5), de la logique bureaucratique qui sous-tend la rationalité juridique : « la rationalité juridique explique pourquoi dans les administrations publiques africaines, la conformité à la

règle est nettement plus valorisée que les critères d'efficacité. Ce qui importe ce n'est pas la réalisation effective des objectifs, ce n'est pas non plus qu'à la limite le service public rendu. C'est plutôt que son accomplissement soit conforme aux règlements et procédures. » Par conséquent, l'important dans le système, pour les fonctionnaires, c'est le respect des règles et des procédures même si on n'atteint pas les objectifs.

Le conseil supérieur de l'éducation, dans la foulée de la stratégie 15/30¹⁰, privilégie la bonne gouvernance et l'instauration de contrat de performance entre le ministère, les académies, les délégations provinciales et les établissements qui sont d'ailleurs des outils de la GAR. Une forme de décentralisation de certains pouvoirs et des budgets sont présents. Ces nouvelles responsabilités s'accompagnent d'une reddition de compte et d'une imputabilité afin d'améliorer l'efficacité du système et atteindre les objectifs de la stratégie 15/30.

Les répondants sont d'avis qu'il faut clarifier la vision de la stratégie et s'assurer l'adhésion de toutes les instances. De plus, il est impératif de préciser les mandats et de changer les structures pour pouvoir exiger une reddition de compte. La stratégie 15/30 comporte en elle tous les mécanismes de la mise en œuvre, elle doit s'accompagner de formation, de suivi et d'accompagnement. La résistance à la réforme peut venir de l'imprécision, de la stratégie de mise en place, du non-respect des diversités et particularités des milieux, mais surtout de l'absence de bonne gouvernance.

Le Maroc, dans le but d'atteindre les objectifs du millénaire pour une éducation pour tous, s'est donné comme priorité la généralisation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi que la cohérence dans la gestion des structures qui le composent

¹⁰ La stratégie 15/30 pour l'éducation élaborée par le conseil supérieur de l'éducation et adoptée par le parlement a comme finalité une École Nouvelle qui repose sur trois fondements : l'équité et l'égalité des chances, la qualité de l'enseignement pour tous et la promotion de l'individu et la société.

(Ministère, Académies et Délégations provinciales). De plus, il faut miser sur une amélioration de la gouvernance du système, particulièrement au niveau de la décentralisation, la gestion participative et l'introduction des mécanismes de la GAR pour une meilleure reddition de compte.

Le système éducatif marocain a fait d'énormes progrès au niveau de l'accessibilité et de la scolarisation, mais d'énormes défis demeurent, en particulier au niveau des infrastructures et du personnel enseignant. À cet égard, le diagnostic le plus sévère se situe au niveau de la qualité de l'enseignement et de la gouvernance. Le roi Mohammed IV, dans son discours à la nation du 30 juillet 2015, plaide pour « une réforme substantielle et vitale de l'éducation ». Il a mandaté le Conseil supérieur de l'éducation pour dégager une vision stratégique globale, comme il le mentionne « une vision qui met un terme à l'interminable cercle vicieux de la réforme des réformes ».

Les chantiers prioritaires de la stratégie 15/30 qui seront déployés porteront sur les approches pédagogiques, les ressources humaines, plus particulièrement la formation des enseignants. La nouvelle vision de la gouvernance prévoit une décentralisation des pouvoirs vers les académies, une nouvelle gestion et des mécanismes d'évaluation basés sur les principes de reddition de compte et d'imputabilité, en somme la GAR. À cet effet, les répondants affirment qu'il faut instituer un système de gouvernance basé sur les principes de gestion axée sur les résultats et une culture d'imputabilité.

La GAR doit être réalisée avec la rigueur et la méthodologie qui s'impose et si j'adhère à cette vision comme elle est définie au niveau international il faut la dérouler en tant que telle, mais pas uniquement quelques indicateurs. (Sujet 3)

L'implantation de la GAR demeure embryonnaire et le Maroc étant bénéficiaire de l'aide internationale pour l'amélioration de son système éducatif, le pays doit se conformer aux exigences des bailleurs de fonds sur des résultats mesurables en

développement. Pour répondre aux objectifs du millénaire du développement suite à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, les pays bénéficiaires comme le Maroc essaient d'appliquer la GAR dans leur organisation, mais tel que mentionné dans le rapport du comité d'aide au développement vers un développement efficace (2014, p.9), « la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans le contexte de développement international n'est pas simple, et les progrès accomplis au regard des engagements internationaux sont inégaux ».

Le système éducatif marocain est au stade de l'appropriation de la GAR et il n'existe pas une culture solide des principes qui la sous-tendent. La reddition de compte aux bailleurs de fonds se fait selon les directives et les canevas fournis par ces derniers, mais en réalité sur le terrain et sur le plan opérationnel la GAR est peu appliquée. En fait, on se conforme aux exigences qu'imposent les institutions internationales. Bien que les fonctionnaires du ministère et certains chefs d'établissement ont bénéficié d'une formation sur la GAR en relation avec deux projets de l'ACDI, soit PROCADEM et PAGECM, le changement de culture qu'impose la GAR se heurte aux valeurs de la fonction publique marocaine et aux habitudes des fonctionnaires qui se soucient peu des résultats, mais accomplissent un travail en respect des règles.

À propos de l'introduction de la GAR dans les établissements scolaires, les responsables sont unanimes sur le fait que le milieu scolaire ne serait pas encore prêt pour absorber un changement de cette envergure, même s'ils considèrent que les enseignants doivent être redevables face à la réussite de leurs élèves. Tous sont d'avis que les directions d'établissement actuellement n'ont pas la formation ou les compétences au niveau de la gestion administrative et financière permettant de faire face à un tel changement.

Dans un cadre favorable à la mise en œuvre de la GAR, l'établissement doit avoir une autonomie financière et pédagogique pour le rendre responsable et lui demander de

rendre des comptes. Le changement du statut juridique de l'établissement et de la direction doit être modifié pour permettre une souplesse et une autonomie de gestion. La décentralisation vers l'institution doit se faire dans une optique de limitation des procédures et des prérogatives instaurant ainsi une gouvernance de proximité. La reddition de compte dans les établissements au Maroc doit être accompagnée, comme le rapportent les responsables, de mesures évidentes pour améliorer les infrastructures des établissements, la formation des enseignants et des directions d'établissement, la réduction du nombre d'élèves par classe et la mise en place d'une gestion participative. La stratégie 15/30 prévoit beaucoup de changements pour répondre à la volonté des citoyens d'avoir un enseignement de qualité et un système éducatif performant. Ce sont aussi les prérogatives du roi du Maroc.

5.4 Critères de scientificité et validité

Au niveau de la rigueur et de la validité de notre recherche, nous avons procédé à deux formes de validation comme explicitées dans le point sur les critères de scientificité.

La première à partir de recherche sur la GAR et sur d'autres analyses et la deuxième consiste à une validation auprès de certains participants.

À partir, de notre analyse et nos constats, nous avons comparé nos résultats aux conclusions de certaines recherches en particulier à celle du groupe de recherche dirigé par Maroy et *al.* (2013) la trajectoire de la GAR en éducation et Maroy et *al.* (2016) la gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires. De plus nous avons validé notre analyse auprès de certains répondants qui ont participé à notre recherche.

Cependant, comme le mentionnent Cho et Trent (2006) cité par Berger et *al.* 2010, p.2) « la validité reste ouverte, il est nécessaire de considérer la validité, la rigueur comme des critères non absolus ni univoques, mais comme critères construits »

Van der Maren (1996, p. 9) pour sa part explique qu' « on travaille sur des traces d'activités humaines, des traces d'échanges symboliques [...] le discours qualitatif ne pourra jamais dire ce qu'est ou ce que doit être le sujet sa liberté nous échappe. C'est

dans cette mesure que nous acceptons cette limite, que nous maintiendrons, pour nous notre liberté de penser ».

CONCLUSION

Cette recherche comparée Québec-Maroc, réalisée selon l'approche qualitative, avait pour but, dans un premier temps, de décrire le contexte de l'implantation de la GAR dans les établissements scolaires au Québec et dans le ministère de l'Éducation et les académies au Maroc. Dans un deuxième temps, nous avons comme objectif de comprendre et d'analyser la corrélation entre l'implication des acteurs du milieu et la mise en œuvre de la GAR dans l'objectif de la reddition de compte et de l'atteinte de résultats en fonction des cibles fixées.

La modification de la loi de l'instruction publique introduit au Québec, en 2008, la gestion axée sur les résultats dans le système scolaire québécois. L'adoption du projet de Loi 88 apporte un changement majeur au niveau de la régulation institutionnelle des établissements. La reddition de compte, qui se faisait de façon horizontale vers le conseil d'établissement, se fait dès lors de façon verticale vers la commission scolaire et le ministère. La direction d'établissement doit mobiliser l'équipe-école dans la production d'une convention de gestion qui, tout en respectant la spécificité du milieu, doit répondre au plan stratégique de la commission scolaire et aux cibles fixées par le ministère.

Le Maroc, malgré plusieurs réformes et l'atteinte partielle de la généralisation de l'enseignement au primaire, se classe parmi les derniers au niveau international. Des études révèlent que 76 % des élèves, après quatre ans de scolarisation au primaire, ne savent ni lire ni écrire. La détérioration ne se situe pas seulement au niveau de la pédagogie et la qualité de l'enseignement, mais aussi au niveau de la gouvernance du système. Suite à la recommandation du conseil supérieur de l'éducation, la stratégie

15/30 est adoptée et contient plusieurs modifications majeures en particulier au niveau de la gouvernance à tous les paliers du système. Le ministère, les académies, les délégations provinciales ainsi que les établissements doivent établir des contrats de performance avec des objectifs à atteindre pour rendre tous les paliers du système redevable et mettent en place les mécanismes de reddition de compte de la GAR.

6.1 Le cas du Québec

La gestion axée sur les résultats fait partie maintenant du mode de gestion dans les établissements scolaires du Québec, ce que Maroy (2016, p.156) appelle l'institutionnalisation de la gestion pédagogique. Malgré les huit années de mise en œuvre, la GAR demeure toujours en appropriation par les acteurs du milieu. Les enseignants, comme les directions, ne sont pas contre le principe de rendre compte, mais ont des réticences quant à l'utilisation des cibles mesurables et quantifiables. Les organisations syndicales maintiennent toujours le même discours sur la GAR, alléguant qu'elle prône une vision comptable qui encourage des dérives. Les enseignants refusent de souscrire à l'utilisation des cibles chiffrées dans les conventions de gestion.

Les directions d'établissement, malgré leur résignation à accepter une logique comptable et une gestion pédagogique qui les obligent à mettre l'accent sur les matières de base faisant l'objet de palmarès et de comparaisons statistiques entre écoles, n'adhèrent pas tous aux principes purs et durs de la GAR. Néanmoins, certaines pratiques de gestion font état de la dérive d'une régulation par les résultats de façon verticale. À cet égard, une direction d'établissement affirme qu'elle procède à l'affectation de ce qu'elle appelle ses « super profs » dans les niveaux où on administre les examens ministériels, étant donné que la reddition de compte à la commission scolaire se fait sur la base des résultats obtenus lors de ces examens.

Les acteurs du milieu et en particulier les directions d'établissement reconnaissent que les principes qui sous-tendent l'introduction de la GAR dans le système scolaire sont louables et admettent qu'il faut améliorer le taux de réussite et de diplomation. Ils déplorent cependant le fait de ne pas avoir été bien préparés pour vivre ce changement. Le manque de formation a eu un impact sur le niveau d'implication et de mobilisation des enseignants, ce qui traduit la faible adhésion aux principes de la reddition de compte par des cibles chiffrées. Un tel changement exigeait une pédagogie, une méthodologie, une période d'appropriation et de participation de tous afin de mobiliser tous les acteurs. Mazouz (2008, p.418) affirme : « on ne peut imaginer une implantation de la GAR dans la sphère publique, qui ne fasse appel à tous les gestionnaires comme d'ailleurs chez les employés, à une implication personnelle dans la conception des politiques, des programmes et des projets, tout comme dans la prise de décision ».

Les moyens déployés par les commissions scolaires par l'ajout de ressources, pour soutenir les établissements, n'étaient pas orientés vers l'appropriation des principes et l'adhésion de tous, mais vers l'élaboration rapide des conventions de gestion et de réussite éducative par le biais de canevas où les objectifs à atteindre étaient déjà préinscrits. Chaque établissement doit contribuer à l'atteinte des cibles de la commission scolaire. Comme le mentionne Maroy (2013, p.151), « l'augmentation de performance de réussite inscrite dans les conventions de la CS doit se décliner dans les CGRE ». Quant au respect de la spécificité de l'école, les directions d'établissement affirment qu'ils se basent sur l'analyse du milieu et, à partir des résultats de leurs élèves, choisissent les cibles à atteindre, mais confirment qu'ils doivent être orientés vers l'atteinte des cibles de la CS et conséquemment celles du ministère.

Nonobstant les difficultés de l'implantation et le refus des enseignants à souscrire aux cibles chiffrées jusqu'à maintenant, la mise à en œuvre a été, pour toutes les directions d'établissement, une occasion pour mobiliser les enseignants autour des enjeux de la

réussite. Le fait d'impliquer les acteurs du milieu dans l'élaboration de la convention de gestion leur a permis de créer un climat favorable à la réalisation de projets pédagogiques et de réfléchir sur les pratiques. Le rôle des directions d'établissement était de fournir du soutien et les moyens nécessaires à l'atteinte des résultats. Dans les milieux où il y a eu une mobilisation active, les directions ont pris le temps de démystifier la GAR, surtout sur l'utilité des cibles comme moyen de réguler et de monitorer et non comme outils d'évaluation du rendement de l'enseignant selon les résultats obtenus par ses élèves.

Concernant la corrélation entre l'implantation de la GAR et l'augmentation de la réussite des élèves, les directions d'établissement constatent effectivement une augmentation de la réussite. Toutefois, ils l'attribuent au travail des enseignants et aux changements de pratiques. L'impact, selon eux, provient de la mobilisation qui découle de la GAR et non de l'obligation d'atteindre des résultats. En somme, la GAR a permis de s'interroger sur les différentes approches pédagogiques et de mettre en place des mesures d'aide. Son application fut moins contraignante que dans les pays anglo-saxons où « l'accountability » était appliquée rigoureusement. Ainsi, notre recherche ne permet pas d'affirmer qu'il y a une relation directe entre l'augmentation de la réussite et la GAR, comme le rapporte Maroy (2016, p.155) : « du point de vue de l'efficacité de la GAR nous ne sommes pas en mesure d'établir de corrélation ni de lien causal entre la mise en œuvre de la GAR et l'évolution de résultats dans les commissions scolaires ».

Au Québec, les principes de la GAR ont été intégrés par les acteurs du milieu scolaire qui reconnaissent la nécessité de la reddition de compte et de l'imputabilité. Ils adhèrent au principe de la réussite du plus grand nombre, mais cela va au-delà des chiffres, qui visent la réussite scolaire. Ils croient en la réussite éducative qui ne se mesure pas en chiffre, mais de manière qualitative. Ils rejoignent à ce propos la vision de Perrenoud (2002, sans pagination) : « limiter l'école à la transmission des savoirs,

c'est méconnaître sa mission de civilisation [...] il n'y a aucune raison de limiter la réussite scolaire aux apprentissages les plus traditionnellement associés à l'idée d'instruction ».

6.2 Le cas du Maroc

La charte d'éducation et formation (1999), dans ses fondements, devait garantir une gestion basée sur la transparence, une responsabilité partagée et une administration de proximité, qui s'inscrivent dans les principes de la nouvelle gestion publique. Les académies régionales (2000) devaient permettre une meilleure gestion des ressources éducatives, assurer une saine gestion du budget et définir des indicateurs de performance afin d'atteindre des résultats répondant aux besoins du système éducatif. Dans la foulée du plan d'urgence, qui insiste sur la responsabilisation des acteurs et la transparence, les gestionnaires ont bénéficié de formation sur la GAR.

Nous constatons qu'il y a effectivement certains mécanismes de reddition de compte qui existent en théorie. La mise en œuvre de ces mécanismes se bute à une culture de bureaucratie, d'opacité des procédures et des règlements ainsi qu'au manque d'harmonisation de la reddition de compte à tous les paliers du système. Les paliers décisionnels du système éducatif marocain (le ministère, les académies et les délégations provinciales) travaillent en silo et manquent indubitablement de coordination et de communication entre eux. La nouvelle stratégie 15/30 recommande l'instauration des contrats de performance entre le ministère, les académies, les délégations et les établissements.

À cet égard, les responsables du ministère et des académies s'interrogent sur la capacité du système éducatif marocain d'introduire la GAR. Il faudrait, selon eux, s'assurer préalablement de la qualité de la formation et de l'accompagnement de tous

les intervenants et instaurer les principes de bonne gouvernance surtout au niveau transparence.

En ce qui concerne l'introduction de la GAR dans les établissements scolaires, on est encore loin de sa mise en œuvre. Les directions et les enseignants doivent être redevables et imputables face aux résultats de leurs élèves et de la bonne gouvernance des établissements. Cependant, les établissements ne jouissent pratiquement d'aucune autonomie ni de marge de manœuvre pour pouvoir rendre compte. Il faudrait pour cela changer le statut juridique de l'établissement scolaire et celui des directions d'établissement, puis les former au niveau de la gestion administrative et budgétaire.

L'introduction de la GAR dans le système de l'éducation marocain va demander de la persévérance et beaucoup d'effort. C'est un système qui ne partage pas l'information, car il considère que partager c'est perdre un pouvoir. Les établissements vivent des difficultés d'infrastructure, de manque d'enseignants qualifiés et les classes sont surpeuplées. Il n'est pas prêt à implanter la GAR. Le système éducatif public doit en premier lieu adopter des principes de bonne gouvernance, de collaboration et acquérir la confiance de toute la société pour se faire une crédibilité face à un secteur privé florissant, mais d'une efficacité douteuse.

6.3 Limites

Notre recherche visait à présenter le contexte de l'implantation de la GAR telle que perçue par des directions d'établissement de commissions scolaires du Québec et les chefs et directions de division de Rabat, au Maroc. À cet égard, nous avons réussi à présenter le point de vue d'acteurs clés dans la mise en œuvre de la GAR dans ces deux pays. Toutefois, étant donné l'échantillonnage restreint, les résultats ne peuvent pas être généralisés.

6.4 Perspective de recherche

En terminant cette recherche de maîtrise, deux objets de recherche nous semblent nécessaires à entreprendre au niveau doctoral dans une perspective de développement de recherche.

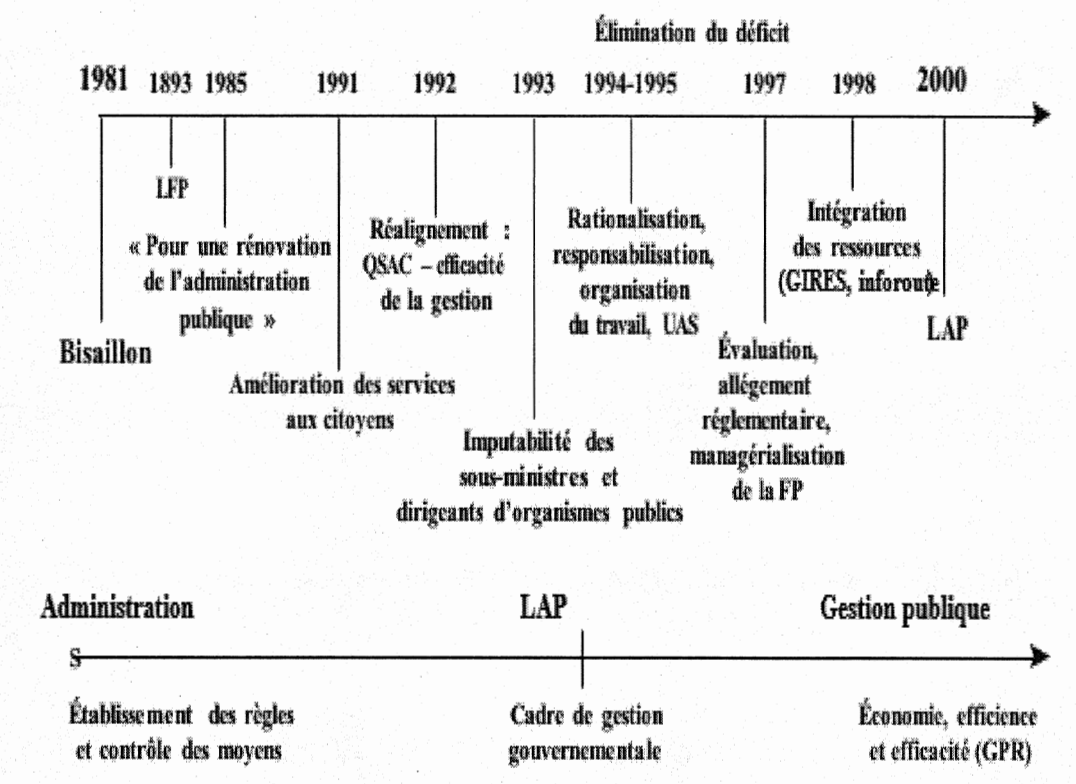
Au Québec, une étude auprès des enseignants permettrait de faire une analyse plus complète du contexte de la mise en œuvre de la GAR et sa répercussion sur la réussite éducative ou scolaire.

Au Maroc, il serait pertinent de vérifier dans toutes les académies régionales les impacts possibles de la GAR pour l'amélioration de la scolarité de la population aux niveaux primaire et secondaire.

ANNEXE I

DATES MARQUANTES DE LA RÉFORME ADMINISTRATIVE

Figure 2.1 Dates marquant la réforme administrative au Québec



LFP : Loi sur la fonction publique

QSAC : Qualité des services aux citoyens

UAS : Unités autonomes de service (inspirées des agences britanniques)

FP : Fonction publique

GIREs : Gestion intégrée des ressources

LAP : Loi sur l'administration publique, adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en mai 2000

GPR : Gestion par résultats

Source : B. Mazouz, B. Tremblay et J. Façal, *Revue française d'Administration publique*, n° 115,

2005.

ANNEXE II

TABLEAU I : PLAN STRATÉGIQUE ET PLAN DE RÉUSSITE

Le plan stratégique des commissions scolaires et le plan de réussite selon la loi de l'instruction publique

Plan stratégique (CS)	Plan de réussite (Établissement)
<p>Le plan stratégique quinquennal de la CS découle des orientations et objectifs prescrits par le MELS dans sa propre planification. La Loi prescrit les éléments qu'il doit comporter (LIP, art. 209.1) et qui sont, à peu de choses près, ceux prescrits par la Loi de l'administration publique (LAP)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) le contexte de la CS, notamment les besoins des établissements, ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu ; 2) les principaux enjeux auxquels elle fait face, entre autres en matière de réussite, qui tiennent compte des indicateurs nationaux établis par le ministre en vertu de l'article 459.1 ; 3) les orientations stratégiques et les objectifs qui tiennent compte de ceux établis dans le plan du MELS ainsi que des autres orientations ministérielles, des buts et des objectifs mesurables déterminés par le ministre en fonction de la situation de chaque CS ; 4) les axes d'intervention retenus pour parvenir à l'atteinte des objectifs ; 5) les résultats visés au terme de la période couverte; 6) les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs. 	<p>Le projet éducatif est généralement déployé sur une période de cinq ans. Chaque année, un plan de réussite reprendra un ou plusieurs objectifs pour lesquels sont énumérés les moyens de réalisation, les ressources ainsi que les outils d'évaluation. Le plan de réussite de l'école est établi en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire et comporte (LIP, art. 37.1) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves ; 2) les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite. <p>Projet éducatif et plan de réussite constituent les deux volets d'un même ensemble qui, à l'échelon de l'établissement, correspond au plan stratégique de la CS dont il doit tenir compte.</p>
<p>En termes de reddition de comptes, la CS informe la population de son territoire des services qu'elle offre et lui rend compte de leur qualité.</p> <p>La CS prépare un rapport annuel qui rend compte à la population de son territoire de la réalisation de son plan stratégique. Ce rapport rend compte également au ministre des résultats obtenus en fonction des orientations et des objectifs du plan stratégique établi par le ministère de l'Éducation (LIP, art. 220).</p>	<p>Le conseil d'établissement informe annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et leur rend compte de leur qualité.</p> <p>Il rend publics le projet éducatif et le plan de réussite de l'école.</p> <p>Il rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite (LIP, art. 83).</p>

(Adapté de Brassard *et al.*, 2013)

ANNEXE III

TABLEAU II : CONVENTION DE PARTENARIAT ET DE GESTION

La convention de partenariat et la convention de gestion et de réussite éducative selon la loi de l'instruction du Québec.

La convention de partenariat (ministre – CS)	La convention de gestion et de réussite éducative (CGRÉ) (CS – directeur d'établissement)
<p>Visé à assurer la mise en œuvre du plan stratégique de la CS (LIP, art. 459.3, 1^{er} alinéa)</p>	<p>Visé à assurer l'atteinte des buts fixés et objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre (LIP, art. 209.2, 1^{er} alinéa)</p> <p>Est établie en tenant compte du plan de réussite de l'établissement et de sa situation particulière (LIP, art. 209.2, 3^e alinéa)</p>
<p>Porte notamment sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les modalités de la contribution de la CS à l'atteinte des priorités établies (orientations ministérielles, buts fixés et des objectifs mesurables) par le ministre en fonction de la situation de chaque CS; ▪ les moyens que la CS entend prendre pour assurer l'atteinte des objectifs spécifiques de son plan stratégique; ▪ les mécanismes de suivi et de reddition de comptes que la CS met en place (LIP, art. 459). 	<p>Porte notamment sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les modalités de la contribution de l'établissement; ▪ les ressources que la CS alloue spécifiquement à l'établissement pour lui permettre d'atteindre les buts fixés et objectifs mesurables prévus; ▪ les mesures de soutien et d'accompagnement mises à la disposition de l'établissement; ▪ les mesures de suivi et de reddition de comptes mises en place par l'établissement (LIP, art. 209.2, 3^e alinéa).
<p>Le ministre évalue les résultats de la mise en œuvre du plan stratégique de la CS selon la périodicité qu'il détermine.</p> <p>Si les résultats visés tels que contenus dans la convention ne sont pas atteints, le ministre et la CS conviennent des correctifs à apporter pour l'atteinte de ces résultats. – Si, malgré tout, le ministre estime peu probable l'atteinte des résultats attendus, il peut prescrire toutes mesures additionnelles à mettre en place dans les délais que le ministre détermine. (LIP, art. 459.4)</p>	<p>Est convenue annuellement par la commission scolaire et le directeur de chacun de ses établissements (LIP, art. 209.2, 1^{er} alinéa)</p>

(Adapté de Brassard *et al.*, 2013, p.145)

ANNEXE IV

CANEVAS D'ENTRETIEN AU QUÉBEC

L'entretien devrait durer environ une heure.

Contexte :

En 2008, le Ministère a imposé aux commissions scolaires la gestion axée sur les résultats.

1. J'apprécierais que vous me parliez du processus d'implantation de la gestion axée sur les résultats
 - Quels étaient les arguments et les stratégies mises à l'avant par le gouvernement pour la mise en œuvre de la GAR?
 - Quels étaient les fondements qui ont motivé les stratégies du déploiement de l'implantation de la GAR?
 - Quels sont, d'après vous, les raisons les problèmes, la situation ou la théorie qui justifient l'implantation de la GAR dans le système éducatif québécois?
2. Êtes-vous d'accord avec les arguments du ministère?
 - Avez-vous une explication ou précision autre que celle donnée par le ministère pour justifier la mise en œuvre de la GAR?

Implantation :

3. Comment s'est déroulée l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans votre établissement (vision, formations, ressources, projet éducatif, plan de la réussite, équipe-école, suivi, etc.)?
 - Quelle était la vision de votre commission scolaire à l'égard de la GAR?
 - Est-ce que cette vision respectait la particularité de votre établissement (milieu favorisé/milieu défavorisé)?
4. Quels étaient la perception et l'accueil des acteurs de votre établissement à la mise en place de la GAR?
 - Quel était le degré d'adhésion et d'implication de l'équipe-école?
 - Est-ce que tous les intervenants étaient impliqués dans l'atteinte des cibles fixées?

5. Quelles sont les approches ou les stratégies que vous ayez déployées qui ont eu un impact positif ou négatif dans la mise en œuvre et expliquez pourquoi?

Le rôle des différents acteurs

6. Que devrait être le rôle des différents acteurs dans la mise en œuvre (ministère, commission scolaire, école, enseignants, intervenants, conseil d'établissement, parents, partenaires communautaires, etc.)?
 - Est-ce que les rôles sont respectés sinon pourquoi?
 - Quels ont été votre rôle et votre responsabilité à l'égard de l'implantation de la GAR?

Rétrospective

7. Dans l'ensemble pensez-vous que la gestion axée sur les résultats est bien implantée dans les écoles? Sinon pourquoi?
 - Si vous avez à revoir l'implantation de la GAR autrement que feriez-vous et qu'avez-vous appris de l'expérience?
 - Pensez-vous que le milieu scolaire a été bien préparé pour l'implantation de la GAR et que la GAR répondait à un besoin du milieu?
8. Pensez-vous que la GAR améliore le principe de la réussite pour tous?
 - Pensez-vous que les principes de la GAR tels que l'imputabilité, la reddition de compte et l'optimisation des services favorisent les pratiques pédagogiques innovantes?
 - Étant donné la GAR impose des cibles mesurables quantifiables qui visent la réussite scolaire et que la réussite éducative n'est pas mesurable en chiffre, comment peut-on remplir la mission de l'école, instruire, socialiser et qualifier?

Conclusion : Y a-t-il quelque chose que vous voulez rajouter dont on n'a pas parlé? Je vous remercie de votre généreuse collaboration.

ANNEXE V

CANEVAS D'ENTRETIEN AU MAROC

L'entretien devrait durer environ une heure

Objectif de l'entretien :

1. Parlez-moi des modalités de reddition de compte en éducation au Maroc?
 - Quels sont les fondements ou les principes sur lesquels se basent les modalités de reddition de compte?
2. Selon vous, y a-t-il une amorce de l'implantation de certaines modalités de la gestion axée sur les résultats?
 - À quel niveau se situe-t-elle?

Introduction :

1. Quels ont été votre rôle et votre responsabilité à l'égard des modalités de reddition de compte ou bien de la gestion axée sur les résultats?
 - Quelle est la modalité de suivi en place?

Élaboration :

1. Au ministère de l'Éducation au Maroc, quels sont les structures et les paliers de reddition de compte?
2. D'après vous, quels sont les raisons, les problèmes, les situations qui justifient l'implantation de la GAR dans le système éducatif marocain?
 - Le Maroc bénéficie de l'aide étrangère pour améliorer le système éducatif, croyez-vous que les bailleurs de fonds exigent qu'il applique la GAR?
3. Que devrait être le rôle des différents acteurs de l'éducation dans la mise en œuvre de reddition de compte telle que la GAR (ministère, académie, directions d'établissement, enseignants, parents, organisme communautaire, etc.)

4. Croyez-vous que les rôles des différents acteurs sont d'égale importance?

- Pourquoi?

Implantation :

1. Connaissez-vous les exigences des bailleurs de fonds à l'égard de la GAR?

- Est-ce que cette vision respecte le système éducatif marocain et les particularités des établissements scolaires (milieu urbain, milieu rural, milieu favorisé, milieu défavorisé, etc.) ?
- Quelle est votre perception, votre vision ou votre adhésion aux principes de la GAR telle que la reddition de compte, l'imputabilité et l'optimisation des services?

2. Les responsables jouent-ils un rôle dans l'atteinte des cibles du ministère?

3. Quelles sont les approches ou les stratégies qui ont été déployées dans le ministère, académies et conséquemment dans les établissements qui ont eu un impact positif ou négatif et expliquez pourquoi?

- Si vous aviez à revoir l'implantation de la reddition de compte, que feriez-vous autrement? Pourquoi?
- Dans l'ensemble pensez-vous que la gestion axée sur les résultats est bien comprise et implantée au niveau du ministère?

4. Pensez-vous que les établissements scolaires au Maroc sont prêts à introduire la GAR?

- Est-ce que vous pensez que la GAR peut répondre à un besoin dans les écoles pour améliorer la réussite du plus grand nombre?

- Pensez-vous que l'imputabilité et la reddition de compte peuvent favoriser des pratiques pédagogiques innovantes?
5. Étant donné que la GAR impose des cibles mesurables quantifiables qui visent la réussite scolaire et que la réussite éducative n'est pas mesurable en chiffre, comment peut-on remplir la mission de l'institution comme école qui vise le développement intégral de l'être humain?

Conclusion :

Y a-t-il quelque chose que vous voulez rajouter dont nous n'avons parlé.

Je vous remercie de votre généreuse collaboration

ANNEXE VI

LETTRE AUX PARTICIPANTS

Saint-Hippolyte, le 27 septembre 20015

Madame, Monsieur,

Mon nom est Saïd Taleb. Étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Montréal, au département d'éducation et pédagogie. Je fais la recherche sous la direction de madame Lise Bessette professeur en gestion de l'éducation.

Mon mémoire porte sur le contexte de l'implantation de la gestion axée sur les résultats à l'école. Une étude comparée Québec-Maroc. Mon projet vise à comprendre comment s'est déroulé le processus de la mise en œuvre de gestion axée sur les résultats en éducation dans les deux pays. Plus spécifiquement, elle vise à vérifier dans quelle mesure les intervenants de première ligne dans l'école ont été sensibilisés aux enjeux de la gestion axée sur les résultats (GAR). De vérifier également, dans le contexte où les cibles sont fixées par le ministère, selon une approche hiérarchisée verticale, le degré d'engagement du personnel dans l'atteinte des résultats. Doit-on considérer, dans la reddition de compte seulement les résultats scolaires quantifiables et mesurables ou plutôt, la réussite éducative qui vise le développement intégral de l'élève.

Étant donné votre expérience et votre expertise au sujet de la GAR, je sollicite votre participation à cette recherche. Votre participation consiste à un entretien d'environ une heure avec moi dans un lieu de votre choix. L'entretien sera enregistré et toutes les informations demeureront anonymes et confidentielles.

Cette recherche contribuera à améliorer la compréhension de la mise en œuvre de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans l'éducation. Votre participation contribuera à mieux comprendre la mise en place des mécanismes de la GAR dans votre école et enrichir les données de la recherche.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et vous demande de confirmer votre disponibilité à participer à ce projet de recherche.

Pour confirmation ou autre question, veuillez communiquer avec moi au :

Téléphone : 450-224-2179 ou par courriel : saidtaleb56@gmail.com ou taleb.said@courrier.uqam.ca

En attente de réponse, veuillez agréer mes salutations distinguées.

Saïd Taleb

ANNEXE VII

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No. de certificat: 591

Certificat émis le: 18-11-2015

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

Titre du projet: Le contexte de l'implantation de la gestion axée sur les résultats à l'école. Étude comparée : Québec-Maroc

Nom de l'étudiant: Said TALEB

Programme d'études: Maîtrise en éducation (concentration éducation et pédagogie)

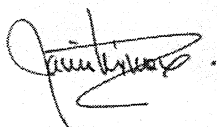
Direction de recherche: Lise BESSETTE

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Jacinthe Giroux

Professeure
Présidente du CERPE 3

BIBLIOGRAPHIE

- Anadon, M. (2006). « La recherche dite « qualitative » de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Recherches qualitatives*- 26(1), 5-13.
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Ball, S. (1993). « Education Markets, Choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA ». *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse du contenu*. Presses universitaires de France. Paris
- Bastien, R. Turcotte. (2010). « Services publics, gestion axée sur les résultats et regards ethnographiques ; utopie ou dystopie ». *Revue Altérités d'anthropologie du contemporain*, 7(2), 9-26.
- Bélangier, N. Dionne, L. (2011). « Partenariat école-communauté et logiques compétitives : au service des élèves ou d'un marché scolaire? Le cas de l'Ontario français ». *Revue Éducation comparée*. (6), 11-129.
- Bélangier, A.J et. V. Lemieux (2002). *Introduction à l'analyse politique*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Berger, E. Crescentini, A. Galeandro, C. (2010). « La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemple de recherche dans l'école obligatoire » *AREF. Université de Genève*.
- Bernard, M. (1997). *L'utopie Néolibérale*. Édition du renouveau québécois de la chair socio-économique de l'UQAM.
- Bessette, Boutin. (2010). *Revue de l'association Francophone International de recherche Scientifique en éducation*. (4), 49-59.
- Boston J., Martin J., Pallot J. et Walsh. P. (1991). *Reshaping the State: New Zealand's Bureaucratic Revolution*, Oxford University Press, Auckland.

- Bouraq, A. Bourass, F. (2013). « Planification de l'éducation au Maroc. Enjeux des pratiques et contraintes de la réalité ». *Revue ATTADRISS*. (5).
- Bourgault, J. (2004). E.N.A/ *Revue Française d'Administration*. (129), 109-128
Organisation de coopération et de développement économiques.
- Bourgeois, L. (2016). *Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Les éditions de l'université de Sherbrooke, 6-14.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'université du Québec.
- Brassard, André. (2007). « Rapport de recherche et développement : La question de décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire » (1979-2006). FQDE.
- Broadfoot, P. (2000). « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'état évaluateur ». *Revue française de pédagogie*. (130), 43-55.
- Cho, J. Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research* 6 (3), 319-340.
- Clark D. (2002). « Neoliberalism and Public service reform. Canada in comparative perspective ». *Revue canadienne des sciences politiques*. (35), 771-793.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). « *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement* ». Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation. Ste-Foy, Québec : conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008-2010). *Rapport sur l'état de l'éducation : conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec, 2010.
- Conseil supérieur de l'éducation du Maroc (2008). *Rapport ; Point de vue sur le plan d'urgence*.
- Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien social et politique* (40), 17-24.

- Demailly, L (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Lille : Presses Universitaire du Septentrion.
- Deniger, M-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Revue Éducation et Francophonie* XL (1), p.90.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative*. Guide pratique, Montréal ; Mc Graw-Hill éditeur.
- De Sardan, O. (1995). « La politique du terrain » *Revue Enquêtes*. 71-109.
<http://www.revues.org>
- Discours du roi Mohamed VI. (2013). Royaume du Maroc.
<http://www.maroc.ma/en/royal-speeches/speech-bis-majesty.king-nation-occasion-60th-anniversary-revolution-king>
- Dictionnaire encyclopédique de l'administration (2012). « Gestion axée sur les résultats. »
www.dictionnaire.enap.ca.
- Drapeau, M. (2004). « Les critères de scientificité en recherche qualitative ». *Société française de psychologie*. Publié par Elsevier SAS 2004.
- Duclos, AM. (2014). Le néolibéralisme : une logique destructrice pour l'éducation. *ACFAS. Association francophone pour le savoir*.
- École d'administration publique (2012). *Le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*. www.dictionnaire.enap.ca
- Émery, Yves (2005). « La gestion par les résultats dans les organisations publiques : de l'idée aux défis de la réalisation ». *Télescope* (3), 111.
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique ». *XVI conférence de l'Association de Management Stratégique*. AIMS, 2007, Montréal, Canada. AIMS, 1-16. <http://www.hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448>
- Gaudreau L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*, Montréal : Édition Guérin.

- Gerard, F-M. (2015). *Le néolibéralisme se niche -t-il au sein même des dispositifs pédagogiques scolaires? Néolibéralisme et éducation. Éclairages de diverses disciplines*, Louvain-la -Neuve ; Academia L'Harmattan.135-154.
- Gill, L. (2008). *Le néolibéralisme-2^e édition*. Chair socio-économique de l'UQAM. Les classiques des sciences sociales.
- Gohier, C. (2004). « De la démarcation entre critères d'ordre scientifiques et d'ordre éthique au recherche interprétative ». *Recherche qualitative*.24, 3-17.
- Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique : loi 107*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997). *Projet de loi n°180 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses mesures législatives*, Éditeur officiel du Québec, 35^e législature, 2^e session, sanctionné.
- Gouvernement du Québec (2000). *Gazette officielle du Québec : loi sur l'administration publique*. Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2000). *Loi sur l'administration publique*. L.R.Q. Chapitre A-6.01. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Loi sur l'instruction publique : loi 124*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Projet de loi n°124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 36^e législature, 2^e session, sanctionné.
- Gouvernement du Québec (2008). *Loi 88 : loi modifiant la loi de l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Éditeur Officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2008). *Projet de loi n°88 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 38^e législature, 1^e session, sanctionné.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*, 11^e éd., Paris, Dalloz.
- Gruening, G. (2001). « Origin and theoretical basis of the New Public Management ». *International Public Management Journal* (4), 1-25.

- Guba, E. G. (1981). « Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries ». *Educational Communication and technology Journal* 29 (2) 75-91.
- Harris, D.N.& Herrington, C.D. (2006). « Accountability, Standards and the Growing achievement gap: lessons for the past half-century », *American journal of education*, 112,209-239.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social and humanities*, Addison Wesley.
- Hood, Christopher. (1991). « A public management for all seasons? ». *Public Administration*, 69, (1), 3-19.
- Lalancette, L. (2014). « Gouvernance scolaire au Québec : Représentation chez les directions d'établissements d'enseignement et modélisation ». *Recherche et développement. FQDE*.
- Lapointe, P. et Dembélé, M. (2012). « La réception et la mise en œuvre des politiques de gestion axée sur les résultats par les directions d'établissement d'enseignement au Québec ». *9^e Journée scientifique de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE)*. Trois-Rivières, Québec 2 novembre.
- Largeault, J. (1992). *L'intuitionnisme*, Que sais-je ? Paris (P.U.F).
- Larivière, C. (2005). « Les risques de la nouvelle gestion publique pour l'intervention sociale ». *Présenté au congrès international francophone des formateurs en service social*, 5-8 juillet Caen. <http://www.rqiac.qc.ca/pub/lariviere.htm>,
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Lavergue, B. (1998). *Pour une Approche Sociologique de la Bureaucratie*. Edition Mason.88.
- L'Écuyer, R. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative. L'analyse de contenu : notion et étapes*. PUL.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, Presses Universitaires de Paris (P.U.F) Que sais-je ?
- Lessard, C. (1999). *La professionnalisation de l'enseignement : un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant*. In M. Tardif et C. Gauthier (dir). *Pour ou*

- contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec ?* (99-112). Québec; PUL.
- Lessard, C. (2000). « L'obligation de résultats en éducation : une nouvelle rhétorique du changement », *Colloque Obligation de résultats en éducation, Entretien Jacques-Cartier*, Montréal 4-6, p.7.
- Lessard, C. et Brassard, A. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducatons et Sociétés* 18(2) :181-201.
- Lessard, C. Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles. De Boeck.
- Lessard, C. (2016). Gouvernance éducative : une double quadrature du cercle ? *Association canadienne d'éducation. Education Canada*. 56(1).
- Lévesque, B. (2009). « La nouvelle valeur publique une alternative à la nouvelle gestion publique ». *Revue vie économique*. 4(2).
www.eve.coop
- Lincoln, Y. S. et Guba. (1985). *Naturalistic and inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loomis S., Rodriguez J. & Tillman R. (2008). « Developing into similarities: global teacher education in twentieth century » – *European Journal of Teacher Education* XXXI, 3 (233-245).
- Malet, R. Mangez, E. (2013). « Éducation et mondialisation ». *Revue de recherches en éducation*. (51), 3-10.
- Malet, R. (2010). Former sous influence internationale. « Mondialisation » *Revue Recherche et Formation*, (65), 49.
<http://www.rechercheformation.revues.org/162>
- Maroy, C., & Van Zanten, A. (2007). « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe ». *Sociologie du travail*, (49), 464-478.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulations par les résultats*. Bruxelles : Boeck, 2013, 256.
- Maroy, Christian (2005). « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignements en Europe ». *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* 49.

- Maroy, C. Mathou, C. Vaillancourt, S. Voisin, A. (2013). La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec. *Rapport de l'axe I du projet de recherche New-Age Québec. Chaire de recherche en politiques éducatives du Canada.*
- Maroy, C. Mathou, C. Vaillancourt, S. Voisin, A. Brassard, A. Vaillancourt, A. (2016). « La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie ». *Chaire de recherche en politiques éducatives du Canada.*
- Martel, V. (2007). « L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive des jeunes apprenants Recherches qualitatives ». Hors-série. (3) *Actes du colloque : Bilan et perspectives de la recherche qualitative.*
- Mazouz, B. B. Tremblay (2006). « Toward a post-bureaucratic model of gouvernance: How the institutional commitment is challenging Quebec's administration », *Public Administration Review.*
- Mazouz, B., J. Facal et I.E. Hatimi (2006). « Organisations internationales et diffusion de nouveaux modèles de de gouvernances : des tendances globales aux réalités locales », *Revue Gouvernance*.2, (2), 19.
- Mazouz, B., Leclerc, J. (2008). *La gestion intégrée par résultats : concevoir et gérer la performance dans l'administration publique.* Sainte-Foy, Presse de l'université du Québec.
- Merrien, F, X. (1999). La nouvelle gestion publique : un concept mythique. *Lieu social et politique*, (41), 95-103.
- Miles. Huberman, H. (2003). *Analyse des données qualitatives.* De Boeck, 2^e édition.
- Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique (2008). *Programme NAJAH : programme qui définit le cadre de référence et les orientations de la charte de l'éducation.* Royaume du Maroc.
- Mons, N, (2008). « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales », *Revue française de pédagogie [en ligne]* juillet-septembre 2008. <http://rfp.revues.org/1985>
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Armand Colin, Paris.

- Mucchielli, A. (2007). « Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives ». *Recherches Qualitatives*, Hors-Série (3) 1-27.
- Mukamurera, J, Lacourse, F, Couturier, Y. (2006). « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et systématisation des pratiques » *recherches qualitatives*. 26 (1), 110-138.
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Ndi Zambo, B (2014). « De la culture des moyens à la culture du résultat. La modernisation de l'administration publique par la réingénierie des ressources humaines ». *Conférence panafricaine des secrétaires généraux et des directeurs des ressources humaines*. Tanger, Maroc.
- Nguyen-Duy, V; Luckerhoff, J. (2007). « Constructivisme/ positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives- Hors-série* (5),4-17. Actes du colloque ; *Recherches qualitatives : les questions de l'heure*.
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- OCDE, (1995). *Governance in transition: Public Management- Reforms* in OECD countries. Paris, OCDE.
- OCDE, (2009). *Rapport synthèse : Gestion axée sur les résultats en matière de développement*. Bibliothèque de l'OCDE. www.sourceocde.org
- OCDE, (2010). *PISA 2009 Results: what Makes a School Successful?* vol. IV, Paris, OCDE Publications.
- OCDE, (2014). *Mesure de gestion axée sur les résultats dans le domaine de la coopération pour le développement*. Une revue des difficultés et pratiques chez les membres et observateurs du CAD.
- OCDE, (2015). *La gouvernance publique. Cadre de la gouvernance publique*. Le gouvernement ouvert du Maroc. Edition OCDE, 2015-18.
- Objectif du Millénaire (2015). L'achèvement de la scolarisation pour les filles et les garçons. [http:// www.un.org/millenniumgoals](http://www.un.org/millenniumgoals)
- Pelletier, G. (2014). « La commission scolaire québécoise du passé recomposé au temps présent : analyse et témoignage de pratiques de pilotage » *Télescope*. 20(2), 89-102.

- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrument en sciences humaines* Maragada. Bruxelles.
- Rambaud, T. (2013). « Le roi du Maroc ouvre le chantier de l'éducation. Observatoire d'Études Géopolitiques ». *Bulletin de l'observatoire d'études géopolitiques*. (28). <http://www.etudes-geopolitiques.com>
- Rebotier, J. (2010). La rencontre dans la comparaison : outils, approches et concepts. *Archives-ouvertes*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00470550>.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation*, 9e édition, Paris ; Presses Universitaires de France.
- Rouban, L. (2010). « L'univers axiologique des fonctionnaires », *Revue française d'administration publique*. (132), 771-788.
- Royaume du Maroc. (2008). Conseil supérieur de l'enseignement. État et perspective du système de l'éducation et formation. *Réussir à l'école pour tous. Rapport annuel*. 1, p.107.
- Royaume du Maroc. (2008). *Point de vue du conseil supérieur de l'enseignement sur le plan d'urgence présenté par les départements en charge de l'éducation-formation*.
- Royaume du Maroc. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation-formation-Rapport détaillé du programme d'Urgence 2009-2012*.
- Royaume du Maroc. (2015). Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Vision stratégique de la réforme 2015-2030. Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.
- Royaume du Maroc. (2016). Ministère de l'économie et des finances. *Projet de loi de finances pour l'année budgétaire 2016*. <http://www.finances.gov.ma>
- Spanou, Calliope. (2003). Abandonner ou renforcer l'État wébérien ? *Revue française d'administration publique* 105-106(1-2) : 109-120.
- St-Germain, M. (2001). La conséquence de la nouvelle gestion publique. L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *ACELF*. XXIX-2.

- Sjoberg, S. (2012). « PISA : politique, problèmes fondamentaux et résultats paradoxaux et résultats ». *Revue, Recherche en éducation*. (14).
- Tchimou, M. (2011). « Nouvelle régulation de l'éducation : et transformation du travail enseignant : une analyse des expériences des enseignants à Vancouver, Toronto et Montréal ». *Édition canadienne internationale*. 40(1) art 7.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université. 2^e édition.
- Van Der Maren, J-M. (1996). « La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse ». *Cahier de recherche*. (96), 11.
- Visscher, C. (2004). « La nouvelle gestion publique « en action » *Revue internationale de politique comparée*. 11, 177-185.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La découverte.
- Uhr J. (1990). « Ethics and the Australian Public Service: Making Managerialism Work », *Current Affairs Bulletin*, 66(11), 22-27.
- UNESCO, (2010). *Éducation au Maroc analyse de secteur*. UNESCO.
- Urio, P. (1998). *La gestion publique au service du marché*. In *La pensée comptable*, sous la direction de M. Hufty, Paris : PUE, p. 91-124.
- Wallerstein I. (2004). *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*. Paris : La Découverte.